Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8570304
Centre d'intérêt: 912

Séminaire sur l'alphabétisation populaire (1980 : Val Morin, Québec).

Alpha 80 : compte rendu du séminaire / préparé par Jean-Paul Hautecoeur ; Séminaire sur l'alphabétisation populaire, oct. 80. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, 1981.
ii, 276 p. : ill. ; 28 cm.

Code: 38-1188. Bibliogr.: p. 256. Dépouillement partiel: L'alphabétisation populaire / Serge Wagner -- L'alphabétisation des immigrants / Adeline Chancy -- L'alphabétisation populaire et l'Etat / Jean-Paul Hautecoeur -- La lutte du quart monde / Etienne Boespflug -- Quelques commentaires dans le débat actuel sur l'alphabétisation / Paul Bélanger.

Descripteur(s): *Alphabétisation *Analphabétisme *Education populaire *Organisme volontaire *Immigrant *Rôle du gouvernement *Séminaire *Education des adultes

Le document regroupe les textes produits à l'occasion du Séminaire sur l'alphabétisation populaire. Suite à l'introduction de Jean-Paul Hautecoeur qui situe le projet d'ensemble, le document reproduit les cinq communications faites pendant la table ronde ainsi que les comptes rendus des six ateliers thématiques. Sont également reproduits les documents distribués par les groupes haïtiens et la Coopérative de services multiples de Lanaudière. Le compte rendu de la plénière, les propositions des ateliers, une courte présentation de chacun des groupes Alpha ainsi que la liste et les adresses des participants complètent le tout. Deux publications de l'ICEA diffusées pendant le séminaire ainsi qu'un extrait des "Notes d'information" de l'UNESCO sur la campagne d'alphabétisation au Nicaragua sont reproduites en annexe.

Les participants ont fait le point sur les questions cruciales affectant l'alphabétisation populaire. Ils ont refait le lien avec l'éducation et le mouvement d'éducation populaire, un thème majeur de ce rassemblement. Ils ont aussi fait le lien avec certaines expériences institutionnelles d'alphabétisation où l'on cherche à développer un modèle cogestionnaire d'éducation populaire. Ils ont aussi renoué avec le mouvement syndical, soulignant la parenté entre tentatives autonomes d'alphabétisation en milieu de travail et revendication organisée du droit à la formation de base et professionnelle dans le cadre du congé-éducation payé. Le séminaire a contribué à expliciter ce que les intervenants entendent par alphabétisation populaire. Les participants ont traduit clairement la ligne politique de l'alphabétisation populaire et leurs revendications principales.

Type de document: f
Notice(s) connexe(s): 8270506

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

EDUQ 8570304

ALPHA 80

Compte rendu du séminaire

Préparé par Jean-Paul HAUTECOEUR

Séminaire sur l'alphabétisation populaire

Octobre 1980

8081-1022

38-1188

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

EDUQ 8570304

ALPHA 80

Compte rendu du séminaire

Préparé par Jean-Paul HAUTECOEUR

Séminaire sur l'alphabétisation populaire

Octobre 1980

8081-1022

38-1188

Deuxième tirage- mai 1981

DÉPÔT LÉGAL
BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU QUÉBEC
PREMIER TRIMESTRE - 1981

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION, Jean-Paul Hautecoeur	3
TABLE RONDE SUR L'ALPHABETISATION POPULAIRE	15
L'alphabétisation populaire, Serge Wagner	19
L'alphabétisation des immigrants, Adeline Chancy . . .	31
L'alphabétisation populaire et l'Etat, Jean-Paul Hautecoeur	41
La lutte du Quart monde, Etienne Boespflug	57
Quelques commentaires, Paul Bélanger	65
ATELIERS THEMATIQUES	75
1. Sensibilisation, dépistage, recrutement	77
2. Groupes Alpha: autonomie, organisation, financement, projets	87
3. Formation des alphabétiseurs et alphabétiseuses	91
4. Méthodes et outils	95
5. Alphabétisation des travailleurs et travailleuses	105
6. Alphabétisation des travailleurs et travailleuses: suite	109
DOCUMENTS D'ATELIERS	121
- Les expériences d'alphabétisation dans la communauté haïtienne de Montréal	123
- Une expérience d'alphabétisation populaire à la Coopérative de services multiples de Lanaudière	143
LA PLENIERE: propositions des ateliers	161
LES GROUPES ALPHA: références et présentations sommaires. .	179
LISTE DES PARTICIPANTS	227

Page

ALPHA 80: vidéo-cassette: pour commande 237

ANNEXES:

- Education populaire-éducation permanente: financer le secteur volontaire, ICEA 241
- Pour une alphabétisation populaire, ICEA 257
- Campagne nationale d'alphabétisation au Nicaragua 273

. . . . . .

"J'ai reçu, il y a déjà une quinzaine de jours, les dossiers préparés par la Direction générale de l'éducation des adultes en vue du Séminaire Alpha 80 qui se tiendra dans quelques jours.

Nous avons rarement le temps de passer à travers un dossier de quelques centaines de pages. Mais pour ce qui est des documents que vous m'avez fait parvenir sur l'alphabétisation, je l'ai fait avec beaucoup d'intérêt...

Je veux vous dire que j'ai beaucoup appris en lisant ce dossier et que j'en sors convaincu du sérieux du travail qu'on poursuit dans le domaine de l'alphabétisation populaire...

Je n'ignore pas que les moyens dont nous disposons sont encore faibles par rapport aux besoins... Je trouverais malheureux que la pauvreté relative de nos moyens ne décourage les initiateurs de ce projet et leur laisse croire que la Direction du Ministère ne leur accorde pas une grande importance. Vous voudrez donc transmettre mes voeux de bon succès aux organisateurs du Séminaire sur l'alphabétisation populaire".

Roland Arpin
Sous-ministre adjoint,
Ministère de l'Education,
Gouvernement du Québec.

INTRODUCTION

JEAN-PAUL HAUTECOEUR

On aura pu trouver curieux, sinon contradictoire, qu'un rassemblement sur le thème de l'alphabétisation populaire fut une initiative du ministère de l'Education. C'est cette ambiguïté qui a valu à ses organisateurs deux types de critiques: du côté de l'alphabétisation institutionnelle (services d'éducation des adultes des commissions scolaires), on nous a reprochés d'avoir tenu à l'écart les partenaires légitimes de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), ces partenaires directs qui actualisent dans les régions la politique ministérielle du développement de l'alphabétisation. Ils avaient été les participants majoritaires au Séminaire ALPHA 78 et, dans certains cas, ils recherchent ou déjà expérimentent des "modèles" d'alphabétisation "populaire" Du côté des organismes autonomes d'éducation populaire représentés au séminaire, on nous a aussi reprochés d'avoir convoqué ce forum de la parole populaire pour alimenter en informations l'appareil technocratique d'Etat et pour intervenir à des fins douteuses dans un débat qui n'était pas du ressort de l'appareil d'Etat.

Il apparaît donc utile de revenir rapidement sur l'histoire de ce Séminaire ALPHA 80 qui n'était pas une réédition de ALPHA 78 ni une simple suite. En 1978, nous en étions à la préparation d'un plan de développement provincial de l'alphabétisation, à la recherche des tendances fortes dans les pratiques comme dans l'idéologie, des lacunes manifestes, des compétences qui pouvaient avoir un potentiel de leadership ou d'entraînement. Sur le terrain, diverses demandes avaient été adressées à la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) pour une coordination plus efficace des activités d'alphabétisation et un soutien accru aux expérimentations et au développement. Au Ministère, le "dossier Alpha" souffrait d'un statut marginal, tributaire qu'il était encore de l'ancienne formule de la formation de base de la main-d'oeuvre dans laquelle la DGEA ne jouait qu'un rôle intermédiaire entre les centres de la main-d'oeuvre et les commissions scolaires. Il était devenu nécessaire de redéfinir l'alphabétisation, lui donner de nouvelles bases et de nouvelles perspectives, conquérir un nouveau statut tant sur la place publique que dans les institutions d'éducation des adultes et au ministère de l'Education. Tel fut l'objectif stratégique, au symbolique et au politique, du Séminaire ALPHA 78 (et celui des publications qui l'ont suivi). Si l'événement est à resituer dans l'ensemble des actions qui l'ont précédé et suivi pour déjouer, dans l'interprétation, l'"illusion du politique", il n'en demeure pas moins qu'il a eu des effets marquants, voire décisifs, dans les orientations et la force du développement du "dossier Alpha".

Une orientation essentielle - que nous n'avons cessé d'appuyer depuis 1978 - du plan de développement était le soutien accru aux organismes volontaires qui font de l'alphabétisation populaire, complément (ou substitut) nécessaire et irremplaçable des institutions d'Etat d'éducation des adultes[1]. Inutile d'insister sur les difficultés, les déboires et les avatars de l'application d'une telle volonté au sein de l'appareil. Le projet de tenir un séminaire sur l'alphabétisation populaire est issu de cette volonté de voir traités également organismes volontaires et commissions scolaires dans le support de l'Etat aux activités d'alphabétisation. Devant la croissance des "groupes Alpha" autonomes, donc des demandes budgétaires, à l'expérience des divers blocages de l'appareil en réponse aux demandes de financement de ces organismes, face à la nécessité d'un statut renforcé à l'alphabétisation populaire qui supposait sur le terrain rassemblement, organisation et consensus minimum, susciter un événement du type ALPHA 78 nous est apparu impératif, d'autant plus que la quinzaine d'organismes anciennement et nouvellement engagés dans le champ de l'alphabétisation populaire n'avaient jamais eu l'occasion de se rassembler. Proposer cette occasion aux organismes autonomes, c'était donc en même temps s'attendre à ce que l'alphabétisation populaire se donne une définition ou une identité explicite, collective, qu'elle s'impose symboliquement et politiquement dans le champ de l'éducation des adultes, qu'elle fasse connaître publiquement ses principales revendications qui n'ont pas les mêmes chances d'accès aux réseaux d'information dominants que les messages des institutions officielles d'éducation. Si ce genre d'initiative émanant d'un ministère n'est pas des plus orthodoxes, elle se justifiait néanmoins par les difficultés d'application des priorités dans le développement de l'alphabétisation, difficultés qu'il était devenu utile de faire connaître et surtout nécessaire de surmonter.

D'autres "raisons" s'ajoutaient à ces objectifs stratégiques, qui peuvent être plus ou moins importantes suivant d'autres attentes et d'autres points de vue: des liens à établir, à cette occasion, avec des organismes analogues qui oeuvrent au Canada et à l'étranger; des liens à renforcer, au Québec même, entre divers acteurs de l'éducation populaire, par exemple les organismes ethniques, les organismes à services multiples et les "groupes Alpha"; des problématiques ou des thématiques à défricher, à explorer, à approfondir; des points de vue ou des positions à mettre en situation de confrontation pour que s'"éclaircissent" un ou des champs de forces; des acteurs extérieurs à sensibiliser, etc.

---

1 Voir Jean-Paul Hautecoeur, Pour le développement de l'alphabétisation au Québec, DGEA-MEQ, 1979, p. 40-41.

Tels étaient, vus de notre minaret, les enjeux multiples du Séminaire ALPHA 80, cette fois spécifiquement sur l'alphabétisation populaire que la lecture du présent compte rendu et celle d'un ouvrage à venir[1] aideront à mieux connaître. On comprendra que, et le thème et les enjeux appelaient une sélection du public, de même que l'appellation de "séminaire" qui n'est ni une fête publique, ni une conférence de presse, ni un colloque ouvert. Les premiers intéressés et invités ont été les groupes autonomes d'alphabétisation, des personnes ressources de quelques commissions scolaires et universités, des fonctionnaires de l'Education et de l'Immigration directement impliqués dans la recherche, la coordination et le développement de l'alphabétisation. De l'Ontario ont également été invités à l'animation d'un atelier sur l'alphabétisation en milieu de travail des camarades rattachés au collège Frontière, au collège Algonquin et à l'université McMaster. Les syndicats CSN et FTQ, l'Union des travailleurs immigrants (UTIQ) ont aussi été invités à participer en particulier à cet atelier. Se sont ajoutés des représentants d'organismes fédéraux directement intéressés au séminaire: la Commission canadienne pour l'UNESCO, le Secrétariat d'Etat. L'Institut canadien d'éducation des adultes, depuis longtemps impliqué dans l'alphabétisation populaire, y était. Une journaliste du journal Le Devoir. Des membres de la Commission d'étude sur la formation des adultes et du Conseil supérieur de l'Education... Comme j'en suis arrivé à l'énumération systématique des organismes présents, j'espère n'en avoir omis aucun (on trouvera dans le présent document, une liste des individus participants ainsi qu'une brève présentation de chacun des organismes volontaires ou "groupes Alpha" avec références utiles.

Au plan international, une aide financière de la Commission canadienne pour l'UNESCO et du ministère québécois des Affaires intergouvernementales a permis la participation de camarades français et belges, engagés dans diverses actions d'alphabétisation et autres interventions culturelles analogues à certaines pratiques autonomes d'ici. La liaison avec le Mouvement international ATD Quart Monde s'était déjà concrétisée en mai 1980 à l'occasion d'une session de formation d'alphabétiseurs à laquelle assista à Pierrelaye, France, un groupe québécois[2]. Il est vivement souhaitable que cette solidarité internationale des travailleurs culturels autonomes soit cultivée, sur d'autres terrains mais à commencer par ici même comme le souligne Paul Bélanger[3] en rappelant l'opération de soutien, organisée par la CEQ, à la campagne d'alphabétisation du Nicaragua.

---

1 Un ouvrage collectif sur l'alphabétisation populaire sera prochainement édité par l'Editeur officiel/ministère de l'Education. Il s'agit de l'édition revue et augmentée d'un document provisoire préparé à l'occasion du séminaire sous le titre ALPHA 80 (2 tomes).

2 Cf. infra, Adeline Chancy, "L'alphabétisation des immigrants..."

3 Cf. infra, "Commentaire".

La proposition de tenir un séminaire a été bien reçue par l'ensemble des groupes. Le programme a été élaboré en collectif, les responsabilités partagées: animation des ateliers distribuée entre les groupes, secrétariat dévolu aux universitaires et fonctionnaires, organisation globale aux responsables Alpha de la DGEA. Aux participants et à l'"histoire" de juger des résultats. Je rappelle quand même une omission importante qu'on a déjà déplorée: le Regroupement des organismes volontaires d'éducation populaire (ROVEP) n'a pas été de la partie, et on peut ajouter la CEQ.

Quant aux critiques évoquées au début, on comprendra que les premières étaient déplacées, surtout quand on sait que différentes sessions de formation à l'intention des praticiens d'alphabétisation en commissions scolaires ont été et continuent d'être menées par l'Equipe d'aide au développement de la DGEA. C'était une suite attendue au Séminaire ALPHA 78, et il y en a d'autres. Quant à la distance stratégique observée ou manifestée par des groupes volontaires, elle était logique et logistique puisque le rassemblement restait une opération menée par un appareil d'Etat, allié pour la circonstance mais partenaire "douteux" vu l'histoire des rapports Etat/groupes populaires et plus précisément ici MEQ/OVEP-Alpha, une histoire en train de se faire peu susceptible d'être changée par quelques manifestations isolées de "bonnes volontés individuelles". Malgré tout, le séminaire a pu avoir lieu: l'histoire comme les structures présentent des interstices à investir du plaisir du geste et de la parole subreptices, des espaces inattendus pour le paradoxe ou l'hétérodoxe, les inversions du "principe de réalité" qui délivrent le rire souterrain fatigué lui aussi par l'esprit de sérieux. Un temps toléré pour l'utopie, le sérieux tombé en humour par simple déplacement des garde-fous...

Retour à la substance. L'assemblée, se jugeant trop hétérogène, n'a pas présenté ses revendications sous forme de "recommandations" unanimes, mais sous la forme plus libre de "constatations" et "propositions". On les trouvera intégralement dans le texte. L'essentiel tient en ceci:

- *Le droit à l'éducation n'est pas accessible à tous et à toutes. L'analphabétisme, qui touche avant tout les classes opprimées, est carrément intolérable. Il est tenu méconnu. Il est donc impératif, et de dévoiler et faire connaître la réalité de l'analphabétisme au Québec, et de prendre tous les moyens pour le supprimer.*

- *C'est d'abord à l'école que revient cette responsabilité. Or, on constate avec consternation que des milliers d'adolescents et d'adolescentes scolarisés(es) n'ont pas appris à lire*

ni à écrire ! Principales caractéristiques: ils et elles sont issus(es) des classes socio-économiques les plus défavorisées et surtout des filières "allégé" et "professionnel court".

- C'est aussi à l'école, aux services d'éducation des adultes des commissions scolaires, que revient la responsabilité de rendre accessible à tous les adultes, dans toutes les régions, ce service public de l'alphabétisation et de la formation de base.

- Le ministère de l'Education a maintenant reconnu l'alphabétisation comme l'une de ses priorités en éducation des adultes. Mais cette priorité restera lettre morte tant qu'elle ne sera pas suivie de toutes les mesures concrètes, législatives, administratives et budgétaires qui s'imposent en conséquence.

- En particulier, les organismes d'éducation populaire engagés dans l'alphabétisation sont inquiets de l'absence de budget spécifique pour le soutien de leurs activités, pourtant sanctionnées par une priorité dans le programme d'aide aux OVEP. Ils dénoncent le plafonnement du budget de l'éducation populaire à un seuil dérisoire qui oblige les organismes subventionnés à fonctionner au bénévolat, au "cheap labor" ainsi qu'à la planification à très court terme. Ils demandent que les règles ou les normes du programme de subventions puissent s'adapter à leurs besoins réels, à leurs pratiques spécifiques, à leurs demandes originales (et non à leur traduction forcée par la rigidité des critères d'admission). Ils demandent aussi le soutien de l'Etat sous forme de ressources matérielles et de services professionnels, notamment pour certains besoins de la pédagogie d'alphabétisation, pour la recherche, pour la formation de leurs moniteurs ou animateurs, etc., à la condition toutefois que cette aide ne soit pas captive, soit qu'elle n'entame pas leur autonomie.

- L'ensemble de ces doléances renvoie à cette revendication globale réitérée par tous les ateliers: que l'alphabétisation populaire soit clairement reconnue par l'Etat, qu'elle soit traitée à égalité avec le réseau institutionnel d'éducation des adultes, dans sa différence mais aussi dans sa même nécessité.

- Parmi les revendications particulières, il faut insister sur les amples besoins des centres ethniques d'éducation populaire qui comptent une forte proportion d'analphabètes dans leurs communautés et qui expérimentent l'alphabétisation en langue maternelle.

- *Les questions de l'alphabétisation et de la formation de base en milieu de travail ont retenu aussi une attention particulière au Séminaire: pour dénoncer la désaffection du Gouvernement fédéral en matière d'éducation de base, notamment dans les centres FPE; pour constater l'absence totale de services d'alphabétisation et de formation du côté des travailleurs et travailleuses non spécialisés(es) et souvent non syndiqués(es); pour souligner la probabilité accrue d'exploitation et d'accidents de travail chez les travailleurs et travailleuses analphabètes, exclus(es) à toutes fins pratiques des cours de sécurité au travail et autres programmes de formation ou perfectionnement. On a réaffirmé le besoin d'une politique de congé-éducation à laquelle devrait être liée l'alphabétisation en priorité.*

Outre ces propositions qui traduisent clairement la ligne politique de l'alphabétisation populaire, le front unanime de ses revendications principales, le séminaire aura aussi contribué à expliciter ce que les intervenants et les intervenantes entendent par alphabétisation populaire, dans l'idéologie comme dans les démarches d'intervention.

L'alphabétisation populaire est une démarche globale et critique. Globale, parce que l'analphabétisme en tant que fait linguistique ne peut être compris qu'en rapport avec l'ensemble des signes sociaux qui l'accompagnent et qui sont, non pas individuels, mais collectifs. "L'analphabétisme ou la sous-scolarisation et la pauvreté constituent des facettes d'une même réalité. D'une façon générale, les analphabètes sont aussi des chômeurs, des assistés-sociaux, des travailleurs saisonniers ou non qualifiés..." (S. Wagner). Par conséquent, l'alphabétisation ne saurait se limiter à des interventions de type psychologique et linguistique. Elle est comprise comme une pratique de réappropriation de la valeur des biens matériels et symboliques sur le marché de la production de la vie, publique et privée. "Le défi initial, c'est précisément d'élaborer un processus d'alphabétisation qui tienne compte de la réalité de l'analphabétisme, qui apporte des éléments de solution aux problèmes et aux besoins vécus par les analphabètes, qui n'escamote aucune des dimensions que relève l'analyse de l'analphabétisme" (S. Wagner). Et si le travail dans/sur la langue demeure le terrain spécifique de l'action culturelle, cette langue ne peut être abstraite de son histoire ni des rapports de classes à la langue dominante (normalisée par l'Ecole), histoire et rapports linguistiques qui renvoient aux conditions générales de production des biens, des droits, des positions sociales, soit du capital économique, culturel et social inégalement réparti selon la place occupée et prescrite sur le marché. "Cela implique que l'on s'oppose à un apprentissage de la langue (du "français", dit-on souvent) comme s'il s'agissait d'une langue morte; que l'on refuse que l'alphabétisation

se réduise à remplir la tête des analphabètes de formules, de mots et de règles qui n'ont aucun lien avec le réel" (S. Wagner). Dans une formule synthétique, Serge Wagner la désigne comme une "perspective globale de développement culturel et social des classes défavorisées[1]".

La perspective globale de l'alphabétisation populaire veut être aussi globalement critique. Elle commence par une objectivation des pouvoirs et des enjeux investis dans la langue, dans l'Ecole, dans les lois, dans les normes et les modèles culturels qui s'imposent à l'évidence comme inéluctables sous le vernis du juste, du vrai et du présentable. Cette objectivation par l'exercice de la lecture critique, de l'écriture critique, de la pensée critique, qu'on nomme aussi démythification, veut être présente à tous les moments de la pratique, doit être incarnée dans chacun de ses éléments: agents d'alphabétisation, lieux, outils d'apprentissage, objectifs, information-publicité-sensibilisation, etc. Une "qualité", une approche, une démarche qui ne sont pas un "en soi" ou un a priori mais une pratique permanente de recherche, d'expérimentation, de conquête. Ça n'est pas sans résistance ni sans conflits que les Haïtiens par exemple en sont arrivés à l'alphabétisation en créole, se retrouvant dans l'immédiat dépourvus des quelques outils pédagogiques en usage dans les centres québécois comme de l'adhésion magique de leur public. Malgré tout, cette nouvelle position s'impose avec force: on ne peut plus faire une alphabétisation de libération dans la langue coloniale qui reste la langue de l'oppression en pays d'origine, et par suite en pays d'accueil:

> "Du temps de la colonie, le créole était considéré comme langue bâtarde. De nos jours encore..., le créole est une langue bâtarde, de même que le paysan est un citoyen bâtard, fils de nègre. C'est là tout le problème et il marque toute la société haïtienne. Le jour ou l'Haïtien acceptera ses origines, ce jour-là même il cessera de considérer le créole comme une dégénérescence du français..." [2].

---

1 Pour une alphabétisation populaire, dossier n° 7 de 10 éléments clés pour une démocratisation de l'éducation des adultes, Montréal, ICEA, 1980 (reproduit en annexe).

2 Cf. infra: Molière Estinvil, "Quelques considérations communes..." Et dans les mots de Dany Gisper, une Guadeloupéenne: "Dans cette situation limite de violence culturelle où l'accès à la lecture et à l'écriture du français, langue du maître, a été institué comme symbole d'accès à l'humain et la pratique du créole comme une souillure, un péché originel dont il faut se confesser, se laver à tout prix, tout désir d'accès au savoir se trouve réprimé, perverti...
(suite page suivante)

Ces questions avaient déjà été soulevées dans le passé, notamment au Séminaire ALPHA 78. Questions au pluriel, car la "situation limite de violence culturelle" dans le cas créole/français n'est pas étrangère à la situation québécoise où les langages populaires - langue du corps, langue du costume, langue parlée - se voient déclassés, voire proscrits et réprimés par la langue légitime au singulier ainsi que par le système du langage "approprié" qui prescrit le "bon usage", expérience que chaque "analphabète" a commencé à intérioriser dans les premières années d'école, si bien qu'ensuite ça colle "naturellement" à la peau. C'est cette seconde nature qu'est la condition d'analphabète qui permet que soient acceptés tous les diagnostics, vulgaires ou savants, de pathologie portés sur eux par les personnes ou institutions autorisées, et donc acceptés et même sollicités les traitements scolaires, psychologiques voire psychiatriques qui "normalement" s'ensuivent.

Mais si ces questions avaient été soulevées, à quelques exceptions près elles n'avaient pas été réellement ni radicalement affrontées. La rhétorique de l'alphabétisation-conscientisation avait autant brouillé qu'éclairé les débats et les pratiques. En effet, on en était arrivé à isoler les deux termes et à traduire chacun en des applications différentes, indépendantes, voire contradictoires. Le modèle brésilien fonctionnait plus à la magie qu'à la critique méthodique. Une seule référence, au Séminaire ALPHA 80, à Paolo Freire, comme pour mieux remettre au concret la philosophie de la conscience: "la conscientisation, c'est le développement critique d'une prise de conscience de la réalité dans laquelle on vit". Il semble maintenant qu'on soit sorti de cette phénoménologie abstraite de la conscience: comme on l'a entendu dans différents ateliers et vu sur le terrain, la critique cherche à passer du "slogan creux". à tous les actes de la pratique. Mais encore une fois ça n'est pas un acquis, mais bien des expérimentations quotidiennes où l'on retrouve les traces des idéologies comme des pratiques qu'on cherche à extraire.

Il fallait donc créer une situation d'apprentissage qui aide les camarades à se libérer, non seulement de la domination de l'école comme seule base de culture, mais du rapport au français et au créole, cette langue ayant toujours été présentée comme obstacle au progrès et à la connaissance, comme facteur d'isolement... Un travail de reconversion symbolique s'imposait comme fondement même de la pratique d'enseignement...", "Corps, langage, politique", Actes de la recherche en sciences sociales, n^os 32-33, 1980, p. 107.

Des signes de ces résidus survivants dans le langage par exemple. Même si l'"alphabétisation scolarisante" est unanimement dénoncée, on parle encore dans sa propre maison de professeurs, de classes, de cours, de manuels. On parle encore de clientèle et de recrutement. Une autre survivance tenace est celle de "besoins", mot clé qui renvoie à l'idéologie utilitariste de sens commun qui imprègne tout le courant qu'on nomme l'"alphabétisation fonctionnelle". "Partir des besoins", "faire dire les besoins", "adapter aux besoins", pour que l'alphabétisation soit enfin plus pratique, "colle à la réalité", "réponde aux besoins réels" et soit suivie immédiatement de changements visibles. Formulaires d'impôts, formulaires de demande d'emploi, d'assurance maladie, de sécurité sociale, chèques, etc. Comme s'il fallait apprendre à lire et à écrire pour avant tout mieux se soumettre à ces exercices obligatoires et déprimants de la socialisation programmée. "Besoins", et non pas désir. "Devoir", et non pas plaisir. Ecrire une lettre [1], écrire un texte libre c'est déjà modifier les règles du jeu forcé. On a parlé, pendant le séminaire, de textes collectifs, de lettres à expédier, de recueils à imprimer dans un atelier artisanal, d'un journal "où l'on a envie d'écrire pour avoir un vrai but de communication, qui soit vraiment un échange". On a dit, en parlant des analphabètes en antithèse aux diagnostics d'inadaptation ou de pathologie qui sont monnaie courante dans le langage institutionnel: "ils fonctionnent, ils fonctionnent même très bien du point de vue du système qui les utilise". C'est peut-être forcé, mais c'est réaliste et l'alphabétisation fonctionnelle ne fait qu'enfoncer ce clou de la fonctionnalité normative. L'alphabétisation populaire, dans sa logique, n'est pas fonctionnelle "du point de vue du sytème"; elle ne saurait l'être et donc ne peut assimiler les évidences idéologiques sans les soumettre à la critique.

Durant ce séminaire, on n'a pas travaillé en profondeur sur des thèmes spécifiques, on n'a pas cherché à mimer l'exercice universitaire du même nom (les universitaires étaient secrétaires). On s'est rencontré(es), on s'est raconté(e), on s'est fait connaître et reconnaître, on a fait le point sur les questions les plus importantes pour l'heure, et pour la suite. On a refait le lien avec l'éducation et le mouvement d'éducation populaire, un thème majeur de ce rassemblement. On a fait le lien avec certaines expériences institutionnelles d'alphabétisation où l'on cherche à développer un modèle cogestionnaire d'éducation populaire (CSR Lac Témiscamingue). On a fait aussi le lien avec le mouvement syndical, entre tentatives autonomes d'alphabétisation en milieu de travail et revendication organisée du droit à la formation de base et professionnelle dans le cadre du congé-éducation payé...

---

1 Cf. Adeline Chancy, "La lettre à la famille: une situation d'apprentissage pour les immigrants haïtiens analphabètes", Montréal, Collectif Paroles, n° 4, mars 1980.

Il a été difficile de rassembler ici la somme de tous les échanges et interventions en ateliers. Les "ateliers de présentation d'expériences" n'ont pas été transcrits, faute de secrétaires. On trouvera quand même une courte présentation de chacun des groupes Alpha dans la section "Les groupes Alpha: références et présentations sommaires". Ont été aussi reproduits les quelques documents écrits distribués par les groupes haïtiens et la Coopérative de services multiples de Lanaudière. Les comptes rendus des ateliers thématiques sont rassemblés en une même section, ainsi que les communications présentées pendant la table ronde. En annexe, on trouvera deux publications de l'ICEA diffusées pendant le séminaire ainsi qu'un extrait des "Notes d'information" de l'UNESCO sur la campagne d'alphabétisation au Nicaragua: une "nouvelle", mais aussi un appel à la solidarité et à l'aide internationale.

Un film vidéo a été tourné pendant le séminaire par l'équipe du Centre d'animation et de production audio-visuelle (CAPAV, CSR des Laurentides). Il ne reflète pas tout l'événement, mais seulement quelques-uns de ses temps forts. Il a plus été conçu comme un outil de sensibilisation que comme un reportage "éducatif" ou un mémoire de famille (pour commande, voir page 237).

Enfin, quelques mois après le Séminaire ALPHA 80, la conjoncture budgétaire pour l'éducation des adultes, en particulier pour l'alphabétisation et l'éducation populaire, s'annonce radicalement sombre à la suite des coupures draconiennes annoncées par le ministère de l'Education. Nos prévisions de développement de l'alphabétisation s'en trouvent partiellement invalidées. Sur le terrain, non seulement la croissance des activités est compromise, mais aussi les maigres acquis de ces dernières années. A toutes fins pratiques, la timide priorité reconnue à l'alphabétisation en 1980 est reléguée au passé. Dans cette nouvelle conjoncture, les propositions formulées par le séminaire deviennent encore plus actuelles et plus virulentes.

TABLE RONDE
SUR
L'ALPHABETISATION POPULAIRE

ANIMATEUR: ROGER CARTIER
SECRÉTAIRE: ALOYSE FREITAG

Cinq intervenants étaient réunis autour d'une table ronde le vendredi soir, pour donner un élan au séminaire en soulevant des points d'intérêt et des questions qui pourraient être traités par la suite dans les divers ateliers prévus.

Les participants à la table ronde étaient:

Serge Wagner du Collectif Alpha-Détenus à Montréal,

Adeline Chancy de la Maison d'Haïti à Montréal,

Jean-Paul Hautecoeur de la Direction générale de l'éducation des adultes,

Etienne Boespflug du Mouvement ATD/Quart Monde (France) et

Roger Emmenecker de l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) qui avait accepté de présenter la communication de Paul Bélanger, directeur de l'ICEA.

(Chacune des communications a été reproduite in extenso, après révision par les auteurs).

L'ALPHABETISATION POPULAIRE

SERGE WAGNER
(UQAM ET COLLECTIF D'ALPHABÉTISATION DES DÉTENUS)

INTRODUCTION

Le thème commun qui nous rassemble ici étant l'alphabétisation populaire, c'est sur ce thème spécifique que j'interviendrai.

Si l'on veut que cette expression soit autre chose qu'un mot à la mode ou une formule qui ne signifie rien, cela implique d'essayer d'en saisir la signification véritable. Pour ce faire, nous procéderons un peu comme dans une "classe d'alphabétisation": dans un premier temps, nous tenterons de définir en soi chacun des deux termes de l'expression (le substantif "alphabétisation" et le qualificatif "populaire") puis, dans un deuxième temps, nous considérerons les deux termes de l'expression "alphabétisation populaire" dans leur rapport réciproque.

Devant un auditoire qui n'a pas à être convaincu de la pertinence sociale de l'alphabétisation, il nous semble que le travail prioritaire, c'est de réfléchir et nous interroger sur ce que devraient être les composantes de la pratique sociale de l'alphabétisation. Cela constituera la première et principale partie de cet exposé. Ces interrogations, ces questions, on le verra, traduisent autant d'exigences internes que doivent se fixer les intervenants en éducation populaire.

Dans la seconde partie, nous toucherons succinctement à ce qu'on pourrait appeler les conditions externes pour assurer la réalisation de l'alphabétisation populaire. Dans cette partie, nous évoquerons les modalités d'organisation en faisant un survol critique rapide des politiques gouvernementales actuelles et cela, en tentant d'expliciter certains enjeux.

Mais avant d'aller plus loin, il me semble pertinent d'ouvrir une parenthèse pour se remémorer la perception que l'on avait au milieu des années '60 de la question de l'éducation des milieux populaires.

D'une façon générale, on avait alors l'impression que le problème central des milieux populaires en éducation, c'était la question de la démocratisation de l'école - laquelle démocratisation était définie largement en termes d'accessibilité. Plusieurs ont cru qu'en rendant l'école disponible, accessible, on la rendrait par ce fait "populaire".

La réalité allait se révéler sous un jour différent... On a aujourd'hui conscience qu'il ne suffit pas d'ouvrir (théoriquement) à tous les portes de l'école pour que celle-ci devienne effectivement accessible: c'est le contenu même de l'école, ses objectifs, ses orientations et sa structure qu'il faut requestionner et repenser.

Cette expérience qui a été vécue par les tenants de l'éducation populaire devrait nous inciter à réfléchir par rapport au contenu de ce que serait l'alphabétisation populaire.

Au moment où, au Québec, on assiste à un déblocage certain au niveau 1) de l'alphabétisation des adultes en général et 2) au niveau de la question de l'alphabétisation populaire en particulier, il apparaît qu'un moment de réflexion s'impose.

En ce qui a trait à l'alphabétisation populaire, nous entrons dans une période nouvelle. Nous sommes donc tous en période d'expérimentation. Si nous voulons nous inscrire dans une démarche d'alphabétisation qui soit effectivement populaire, nous devons accorder une attention considérable à la recherche, à la réflexion, à des interventions réfléchies et renoncer à la fois à l'imitation non critique des modèles scolarisants et à l'utilisation facile de quelques slogans creux.

1. L'ALPHABETISATION

Dans l'expression "alphabétisation populaire", le terme central, c'est le substantif "alphabétisation". On ne peut toutefois définir l'alphabétisation sans faire référence à son "contraire", à la réalité de l'analphabétisme: on constate en effet que l'alphabétisation est largement dépendante de la conception (implicite ou explicite) que l'on se fait de l'analphabétisme.

1.1 L'analphabétisme donc:

- L'analphabétisme réfère d'abord au monde des communications et de façon plus globale, à la réalité culturelle;

  . être analphabète, c'est ne pas posséder le code de la communication écrite (i.e. lire et écrire) dans une société où ce code est largement utilisé;

  . mais être analphabète ne semble pas se limiter à la maîtrise de la lecture et l'écriture. Le problème se situerait également au niveau du langage, de la parole. Etre analphabète c'est aussi ne pas avoir accès à la parole - quand on n'est pas tout simplement réduit au silence.

    Je signale que toute cette question du langage et de la parole n'a pas été systématiquement traitée jusqu'à maintenant. Présentement, deux conceptions s'opposent sur cette question. Dans la première, on considère que les analphabètes (en fait les personnes issues des milieux populaires) maîtrisent déjà un système verbal cohérent et complet - qu'en définitive ils maîtrisent ce que des linguistes appellent une variété de langage qui est tout simplement différente du français standard. Si tel était le cas, le problème du développement des acquis au niveau du langage serait un faux problème.

    D'autres affirment au contraire - et j'en suis - qu'être analphabète c'est aussi être limité et aliéné dans sa faculté d'utiliser la langue à la fois écrite et parlée pour dire la réalité;

  . être analphabète c'est aussi un problème culturel. C'est percevoir d'une certaine façon - et à l'aide de certains mots - la réalité. C'est aussi ne pouvoir s'appuyer que sur la communication orale dans un univers (îlot ?) socioculturel (celui des milieux populaires) où précisément la tradition orale joue un grand rôle. Etre analphabète, c'est également avoir une expérience de vie considérable - on devrait en fait dire de survie - expérience teintée à la fois de résignation, de culpabilité, mais aussi potentiellement de révolte. (Ici encore, nous sommes aux prises avec une réalité largement méconnue - et cela constitue donc à nouveau une piste ouverte pour la réflexion et la recherche).

- Mais l'analphabétisme c'est aussi le symptôme d'une situation économique et sociale. L'analphabétisme ou la sous-scolarisation et la pauvreté constituent des facettes de la même réalité. D'une façon générale, les analphabètes sont aussi des chômeurs, des assistés sociaux, des travailleurs saisonniers ou non qualifiés.

  Dans le vieux dicton "mieux vaut être riche et en santé que pauvre et malade" - on ne se tromperait pas si on remplaçait les deux termes par "riche et instruit" d'une part et "pauvre et analphabète" d'autre part. (Sur cette question à nouveau, on constate que la recherche n'est pas poussée: on sait somme toute peu de chose sur l'interrelation scolarité/emploi/mobilité sociale).

  En fait cette analyse est souvent escamotée par les intervenants en éducation peut-être parce qu'on se sent impuissant à modifier réellement (par l'alphabétisation/éducation) la situation socio-économique des analphabètes.

- Il y a une dernière caractéristique que nous voudrions évoquer rapidement. L'analphabétisme est à la fois un problème individuel et collectif.

  Certains pourront penser qu'il s'agit là d'une évidence. Pourtant la perception des deux dimensions de cette réalité n'est pas spontanément perçue ni par les alphabétiseurs et les institutions ni même par les analphabètes eux-mêmes.

1.2 L'alphabétisation...

On peut maintenant dégager certaines pistes pour définir l'alphabétisation. Je ferai ici également un certain nombre d'observations.

- En premier lieu, si l'analphabétisme constitue un problème spécifique, il faut élaborer, au niveau de l'action éducative, une pratique en conséquence. Le défi initial, c'est précisément d'élaborer un processus d'alphabétisation qui tienne compte de la réalité de l'analphabétisme, qui apporte des éléments de solution aux problèmes et aux besoins vécus par les analphabètes, qui n'escamote aucune des dimensions que révèle l'analyse de l'analphabétisme.

- Au plan de la langue, plus particulièrement, il faut intégrer les questions que nous avons posées plus haut. Cela implique que l'on s'oppose à un apprentissage de la langue (du "français", dit-on souvent) comme s'il s'agissait d'une langue morte; que l'on refuse que l'alphabétisation se réduise à remplir la tête des analphabètes de formules, de mots et de règles qui n'ont aucun lien avec le réel.

  L'alphabétisation se doit d'être une occasion privilégiée de prise de contact et de conscience avec le réel. Et cette démarche s'appuie sur l'appropriation et la maîtrise progressives de cet outil culturel qu'est la langue.

2. ... POPULAIRE

On peut maintenant aborder le deuxième terme de notre expression: l'adjectif populaire.

- Il faut d'abord noter que l'expression elle-même est récente et qu'on l'utilise souvent par opposition à l'expression "alphabétisation scolaire" ou "alphabétisation scolarisante" (et parfois par distinction par rapport à l'expression "alphabétisation fonctionnelle"). En ce sens le terme "populaire" présente l'avantage d'indiquer par la négative ce que n'est pas/ne sera pas ce type particulier d'alphabétisation.

  Si à peu près tout le monde s'entend pour rejeter l' "alphabétisation scolarisante", le consensus est loin d'être fait sur le contenu positif de cette alphabétisation populaire.

  Que signifie (ou plutôt que va signifier) le qualificatif "populaire" dans l'expression "alphabétisation populaire" ?

- L'adjectif "populaire" pourrait indiquer prosaïquement que les activités d'alphabétisation deviennent de plus en plus populaires, suivies. Que plus de gens en suivent parce que plus de gens en offrent...

- Dans l'esprit de certains, l'adjectif "populaire" vient peut-être tout simplement préciser la population (certains disent la "clientèle") à laquelle s'adresse

l'alphabétisation. Si tel est le cas, on peut croire que cette nouvelle expression n'est pas la "trouvaille du siècle" puisque l'alphabétisation avec ou sans l'adjectif populaire s'adresse à la même population.

- Mais le terme populaire comporte aussi une référence sociale. Il peut indiquer potentiellement que l'on veut proposer un processus d'alphabétisation qui s'adresse non pas à des analphabètes isolés et individuels (à des "étudiants adultes"), mais plutôt aux couches populaires où se retrouvent massivement les analphabètes.

  Plus encore, le terme populaire est susceptible de manifester une option sociale, une adhésion à une perspective de promotion culturelle des adultes analphabètes.

  Vue dans cette perspective, l'alphabétisation populaire se distinguerait de l'alphabétisation institutionnelle ou scolaire (sans connotation négative). Alors que l'alphabétisation institutionnelle s'inscrit dans un processus de formation générale, l'alphabétisation populaire s'inscrirait dans une perspective d'éducation populaire de promotion culturelle des milieux populaires.

3. L'ALPHABETISATION POPULAIRE

On peut maintenant reprendre l'expression en intégrant réciproquement les deux termes.

- Alors que le terme alphabétisation renvoie plus directement à des savoirs, à des apprentissages, le terme populaire vient préciser les orientations et les perspectives sociales et culturelles de ce type d'alphabétisation.

- L'alphabétisation populaire se définissant comme pratique sociale, ses objectifs, ses contenus et ses modalités s'inspireront des acquis de l'éducation populaire. Au point de départ, il existe une volonté affirmée de partir de la culture et des intérêts spécifiques des classes populaires où se retrouvent les analphabètes. On postule que l'alphabétisation doit être une occasion de prise de conscience d'une situation globale d'exploitation. La pratique éducative se voit donc assignée un double objectif d'apprentissage de la langue et de conscientisation.

Cette alphabétisation se situe dans une perspective d'appropriation du savoir (de la parole) et du pouvoir par les couches populaires.

Plus spécifiquement, nous fixerions trois (3) dimensions/finalités à cette alphabétisation populaire:

1) l'alphabétisation est un processus d'acquisition, d'appropriation des outils culturels de la langue (parlée, lue et écrite) par les groupes sociaux qui en sont exclus;

2) le travail sur la langue conduit à poser le rapport entre celle-ci et le réel: l'alphabétisation est en même temps occasion de réfléchir/comprendre/dire la réalité;

3) dans ce processus de relation au réel, l'alphabétisation devrait faciliter l'adaptation critique et répondre ainsi aux besoins concrets d'insertion sociale.

4. CERTAINES MODALITES

Nous n'avons pas le temps d'envisager ici l'ensemble des modalités de cette alphabétisation en émergence.

Nous nous contenterons de faire une observation générale puis d'évoquer rapidement la nouvelle politique en alphabétisation du ministère de l'Education du Québec (MEQ).

4.1 La grâce populaire

- L'alphabétisation populaire n'est pas l'alphabétisation qui se pratique uniquement ou exclusivement dans les groupes volontaires ou groupes dits populaires. Ce serait trop simple ou simpliste. Le fait d'intervenir dans un type d'institution plutôt qu'un autre n'octroie ni vertu ni grâce... y compris la grâce populaire.

- Au contraire, il ne pourra y avoir amorce d'alphabétisation populaire que dans la mesure où les différents intervenants (analphabètes, groupes sociaux, institutions, alphabétiseurs même ceux qui sont isolés dans un cours d'éducation de base du

genre "Français 301") tentent précisément de sortir des modèles dominants et de définir ou redéfinir l'ensemble des étapes - et cela dans une perspective de promotion culturelle des couches populaires.

Ceci étant, il est inévitable que le contexte institutionnel dans lequel se réalisent des activités d'alphabétisation exerce un rôle important quant à la nature de l'alphabétisation qui y sera réalisée. Il existe au point de départ de meilleures garanties pour parvenir à une alphabétisation populaire si cette alphabétisation est définie par une organisation autonome vouée à la promotion socioculturelle des couches populaires que si elle s'insère plutôt dans le cadre d'une institution avant tout soucieuse d'élever la scolarité de la population adulte qu'elle dessert...

4.2 La nouvelle politique du MEQ

Le ministère de l'Education du Québec (MEQ) vient d'adopter une priorité à l'alphabétisation. En soi cela est positif et constitue un pas en avant dans la reconnaissance du problème social de l'analphabétisme.

On ne peut toutefois que manifester des réserves sur le processus d'isolation de la question de l'analphabétisme/alphabétisation un peu comme s'il s'agissait d'une question tellement particulière, unique, spécifique qu'elle devrait être totalement isolée, cloisonnée.

On est en droit de s'interroger sur cette priorité à l'alphabétisation largement définie en termes de réinsertion sociale et qui révèle une analyse restrictive de l'analphabétisme.

En fait l'isolement total de l'alphabétisation est susceptible d'interdire dans les faits les démarches d'alphabétisation populaire. Pourtant la politique annonce le développement d'un réseau potentiel d'organismes volontaires d'alphabétisation. Mais on a en même temps l'impression que ce réseau est essentiellement perçu comme un expédient, une béquille face à l'action d'alphabétisation des commissions scolaires estimée déficiente.

Et ici, il ne s'agit pas seulement d'une crise appréhendée. Déjà cette année, on peut constater l'effet de désorganisation qu'a provoqué l'imposition de cette priorité unilatéralement décrétée, mal définie et assignée d'autorité aux milieux populaires. En 1980-81,

l'imposition autoritaire de la priorité Alpha au programme des organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) et la ponction financière effectuée sur une importante partie de ce budget constituent une opération de rapine et de pillage.

Les modalités proposées de l'action d'alphabétisation exigent que l'ensemble des intervenants réagissent à ces propositions.

Par exemple, en ce qui a trait à la table consultative prévue par le Ministère, on peut s'interroger sur le rôle et l'autonomie des organismes et institutions qui y participeront.

Pour ce qui est des organismes volontaires, si on veut effectivement ne pas isoler l'alphabétisation des autres dimensions de l'éducation populaire, ne faut-il pas que les budgets continuent d'être rattachés au programme OVEP (à la condition évidemment que l'on ajoute les sommes indispensables à la réalisation des projets Alpha) ? Il y a certainement danger que des organisations populaires succombent à cette nouvelle sirène (klondike) que pourrait devenir l'alphabétisation: les modalités de gestion prévues risquent peut-être de faire perdre de vue que l'alphabétisation doit s'insérer dans une perspective d'éducation populaire.

A ce sujet, on aurait avantage à s'inspirer de l'attitude des groupes ethniques qui, tout en réalisant des projets d'alphabétisation, tentent d'insérer cette action spécifique dans la perspective plus globale du développement culturel et social de leurs communautés.

C'est aussi dans la mesure où les organisations volontaires se saisiront de cette question et qu'elles indiqueront les voies organisationnelles qui leur semblent compatibles avec leurs objectifs d'alphabétisation, que se dégagera (ou non) une nouvelle pratique d'alphabétisation: l'alphabétisation populaire.

Je vous remercie.

L'ALPHABETISATION DES IMMIGRANTS:
UN PROBLÈME SPÉCIFIQUE ANCRÉ DANS LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

ADELINE CHANCY
MAISON D'HAÏTI

Au Canada en général, au Québec en particulier, jusqu'à ces deux dernières années, on n'a accordé que peu d'attention à la situation des immigrants analphabètes. Les pratiques d'alphabétisation datent d'environ une quinzaine d'années. Cependant il n'existait pas jusqu'à une date récente de publication sur la situation spécifique des immigrants.[1] Dans le débat international sur l'alphabétisation des immigrants, c'est le mutisme de la part du Canada et du Québec. Pour le constater, nous pouvons nous référer à des numéros de Discussion sur l'alphabétisation, revue patronnée par l'UNESCO. Dans un numéro, en date de l'automne 1971, entièrement consacré aux travailleurs immigrants dans les pays industrialisés, l'article sur le Canada n'apporte aucune donnée. Les auteurs, Janet McKenzie et Alfred Reimers admettent qu'en ce qui concerne les immigrants:

1) le nombre de la population analphabète n'est pas connu;

2) que les informations de base concernant cette population sont elles-mêmes difficiles à trouver;

3) qu'il n'existe pratiquement pas de programme d'action à leur intention. Dans les numéros de l'été et de l'hiver 1974, consacrés à l'alphabétisation au Canada et au Québec, il n'est nullement fait mention des immigrants analphabètes.

Deux événements au Québec vont accélérer la prise de conscience et attirer l'attention de certains secteurs d'éducation.

1) Le Séminaire ALPHA 78, auquel participent des Haïtiens, des Portugais et des Chiliens tient un atelier spécial sur la question et formule des recommandations;

2) l'arrivée massive en 1978-79 de réfugiés du Sud-Est asiatique, dont certains sont analphabètes dans leur propre langue, contribue à alerter le ministère de l'Immigration du Québec. Un programme spécial à leur intention est mis sur pied.

---

1 Avant 1979, on peut mentionner une intervention de Dennis Holman sur "L'analphabétisme et l'immigrant, double dilemme" au Séminaire sur la formation de base des adultes dans les années '70, Ottawa, Ontario, 27-30 octobre 1977 (Rapport d'Audrey M. Thomas, Rassemblement canadien pour l'alphabétisation, janvier 1978).

2) (suite)

Dans les centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI), des cours uniformes de langue française avaient jusque-là été dispensés indistinctement à des analphabètes et à des personnes scolarisées.

Du point de vue des secteurs publics, l'année 1978 marque donc un point de départ pour l'alphabétisation des immigrants. Les commissions scolaires signalent la présence d'immigrants analphabètes sur leurs territoires. Ainsi un rapport sur la clientèle analphabète, le personnel et les services offerts par douze commissions scolaires, rédigé par la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) en juillet 1979, établit que la clientèle comprend 12% d'immigrants. Parmi eux, 50% des allophones (parlant une langue autre que le français ou l'anglais) sont analphabètes dans leur propre langue.

Entre temps, les groupes ethniques ne sont pas restés inactifs. Organisés en associations autonomes, ils ont créé des programmes d'alphabétisation: alphabétisation en langue d'origine par le Mouvement démocratique portugais pendant plusieurs années, alphabétisation et cours de français par le Centre portugais de référence et les centres communautaires haïtiens (Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal (BCCH), Maison d'Haïti, et plus récemment le Centre éducatif des Haïtiens de Montréal). Ces initiatives des groupes autonomes préparent l'intervention des communautés ethniques dans le débat.

Mon propos ce soir est de situer cette intervention et de tenter de définir quelle pourrait être son orientation de base ?

Pour mieux définir cette intervention, j'aimerais mettre le cas du Québec en parallèle avec la situation qu'un groupe de formateurs québécois a pu observer en France au cours d'un voyage organisé par l'Office franco-québécois pour la jeunesse (OFQJ) au mois de mai dernier. Le stage s'est déroulé essentiellement en milieu d'immigration. En tant qu'immigrante, je me trouvais donc dans le groupe de formateurs en position d'observatrice privilégiée.

En France, l'analphabétisme est traité en quelque sorte en prolongement de l'ex-structure coloniale, comme une maladie importée du Tiers monde spécifique aux immigrants. Dans les organismes et institutions proches des pouvoirs publics, il n'est pas rare qu'on fasse appel à des "anciens" d'Algérie ou d'Indochine qui "connaissent bien la clientèle", pour diriger les programmes. Je résume ici les réflexions critiques rédigées par quelques-uns d'entre nous.

Nous avons été frappés par l'approche fortement hiérarchisée d'institutions d'un type traditionnel qui ne laissent aucune place à la critique, à une remise en question ou à la prise en compte des revendications émanant des populations concernées. Les communautés d'immigrants ou de gitans que nous avons pu voir sont strictement encadrées et les services leur sont fournis d'en haut. Elles ne peuvent exercer aucune forme de participation ni dans la formulation des objectifs de formation, ni dans l'application des programmes et surtout rien n'est prévu pour les conduire à une prise en charge progressive de leurs propres problèmes économiques, sociaux ou d'identité culturelle.

Même le secteur associatif plus indépendant n'avait pas échappé au schéma de la relation dominant/dominé si finement décrite par Maurice Catani dans son analyse de l'alphabétisation des travailleurs étrangers[1]. Actuellement les associations et les collectifs les plus progressistes (comme le Collectif d'alphabétisation, le Comité de liaison pour l'alphabétisation et la promotion (CLAP)) procèdent à une autocritique et s'interrogent sur le rôle même des associations, en tenant compte des transformations intervenues dans la composition de la communauté étrangère en France et des nouveaux besoins socioculturels qu'elle exprime. Cette population immigrante, qu'on s'obstinait à considérer comme temporaire, s'établit en France. La deuxième génération est confrontée à des problèmes d'identité culturelle et même d'analphabétisme. L'éducation des femmes, l'utilisation des langues d'origine... constituent des problématiques nouvelles.

Enfin, un troisième secteur s'affirme depuis peu: c'est celui constitué par les immigrants eux-mêmes qui exigent leur autonomie. Ils réclament le droit d'association, le droit à une formation générale et linguistique pour tous, le droit à la préformation et à la formation professionnelles. Ils insistent pour qu'une place importante soit accordée à la langue et à la culture d'origine et prennent eux-mêmes des initiatives en ce sens.

Mais ce dernier secteur se développe dans un contexte de répression, de racisme ouvert et de refoulement systématique exercés par les pouvoirs publics. Il est à peine toléré. Ses initiatives pour une alphabétisation en langue d'origine, par exemple, ne sont bien vues que lorsqu'elles s'insèrent dans une perspective de retour immédiat des immigrants dans leur pays.

---

1 Catani Maurice, L'alphabétisation des travailleurs étrangers: une relation dominant/dominé, Paris, Tema Editions, 1973.

Si j'ai parlé si longuement des immigrants analphabètes en France, c'est qu'on peut considérer cette situation extrême comme une mise en garde lorsqu'il s'agit de définir en termes d'action la spécificité du problème des immigrants analphabètes dans une société industrialisée.

Reprenons ici la principale recommandation d'ALPHA 78 en la matière:

> "Qu'on reconnaisse l'alphabétisation des immigrants comme un problème distinct de l'alphabétisation des Québécois, et qu'en conséquence, des résolutions soient prises au triple plan de la recherche, du financement et de l'implication des communautés ethniques concernées".

UN PROBLEME DISTINCT... certainement, mais aussi
UN PROBLEME ANCRE DANS LA SOCIETE QUEBECOISE.

Le contenu et les limites de la spécificité du problème méritent une analyse approfondie, car il s'agit d'une réalité dont toutes les dimensions contradictoires doivent être considérées pour éviter le risque de fausser le jeu au départ.

L'arrivée d'immigrants à statut économiquement faible qui sont employés comme main-d'oeuvre à bon marché dans les manufactures ou aux tâches les plus subalternes de la société pose deux sortes de problèmes: les nouveaux arrivants, souvent analphabètes dans leur propre langue, voient leurs difficultés s'aggraver par l'ignorance de la langue du pays d'accueil et la méconnaissance des mécanismes complexes de fonctionnement d'une société industrialisée. D'autre part, parce qu'ils sont désavantagés du point de vue économique et social, et souvent victimes de discrimination raciale, particulièrement dans le cas des noirs, leurs enfants risquent de devenir les laissés-pour-compte du système éducatif et iront alimenter la réserve d'analphabètes fonctionnels de la société technologique. A cela s'ajoute la dimension de l'identité culturelle qui joue un rôle important dans l'épanouissement individuel et collectif. La non-reconnaissance de sa langue et de sa culture d'origine fait de l'immigrant un être aliéné qui s'adapte difficilement. Voilà les principaux éléments qui font de l'alphabétisation des immigrants une situation spécifique, un problème distinct.

Mais c'est un problème ancré dans la société québécoise. L'analphabétisme n'est pas un phénomène isolé, ni dans ses origines ni dans sa dynamique. Serge Wagner[1], Jean-Paul Hautecoeur[2] l'ont amplement souligné pour le Québec. On peut en dire autant de l'analphabétisme des immigrants. Ce serait une erreur que de vouloir traiter ce problème uniquement comme un prolongement de la situation des pays du Tiers monde ou des pays d'Europe faiblement industrialisés d'où proviennent les immigrants.

L'analphabétisme des immigrants est un problème qui s'inscrit au coeur de la société où ces derniers ont choisi ou se sont vus contraindre de vivre. Au Québec, ces hommes et ces femmes qui fournissent un labeur éreintant dans les manufactures de textile, en service domestique ou autres travaux subalternes, font marcher les rouages de la machine économique. Ils fonctionnent, ils fonctionnent même très bien, du point de vue du système qui les utilise. Leur statut migratoire souvent fragile les force à accepter des conditions de travail déplorables. Ils ne sont pas tentés de changer d'emploi et sont souvent privés de moyens de s'organiser pour défendre leurs intérêts.

Mais lorsqu'on questionne leur rôle d'instrument docile ou de consommateur passif, lorsqu'on définit une éducation de base qui les changerait en agent capable d'intervenir dans le procès social, alors l'éducation des immigrants devient partie intégrante de la dynamique des progrès sociaux et de la promotion collective.

Nous plaidons donc pour une prise en charge par les immigrants de leur propre formation, dans une perspective d'éducation populaire. C'est ici précisément que doit se situer une intervention significative des associations ethniques. A ce titre, ces dernières, tout en gardant leur autonomie, doivent bénéficier du soutien des institutions et d'un programme de financement régulier. Des crédits doivent leur être accordés pour la recherche sur les besoins et les caractéristiques de leur public, la création d'outils pédagogiques, la formation de formateurs.

Deux considérations importantes devraient éclairer notre action:

1) Si les associations ethniques, en raison de leur

---

1 Wagner Serge, Pour une alphabétisation populaire, ICEA, Montréal, 1980.

2 Hautecoeur Jean-Paul, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, Québec, Editeur officiel, 1978.

dynamisme sont considérées aujourd'hui comme des interlocuteurs valables, la partie n'est pas pour autant définitivement gagnée auprès des pouvoirs publics et des institutions. Comme pour tous les organismes volontaires, le risque de récupération est toujours présent, quand ce n'est pas la disparition pure et simple faute de moyens de survie. Malgré les déclarations de principe, les institutions résistent souvent de façon ouverte ou subtile à ce type d'intervention. Du côté haïtien, nous en avons fait l'expérience lorsqu'il a fallu mettre en pratique les recommandations du dossier des écoliers haïtiens dans les écoles du Québec[1]. Il faut donc se préparer à défendre à tout prix notre droit d'intervention.

2) Cependant, et c'est là que se place ma seconde considération, l'implication des communautés ethniques, si elle est indispensable, n'a pas de vertu en soi. Elle pourrait se traduire par une intervention de type paternaliste, charriant les structures d'autoritarisme de la société d'origine et reproduisant un modèle scolaire rétrograde. Ou bien elle pourrait se révéler de nature sectaire, entraînant un repli de la communauté sur elle-même. Là aussi, il faut se préparer à défendre, au sein même des communautés ethniques, une orientation résolument ouverte sur la promotion collective et la prise en charge par les groupes concernés de leurs intérêts propres.

Pour éviter l'institutionnalisation sclérosante et conserver à leurs activités le caractère d'éducation populaire, l'intervention des groupes ethniques doit obéir à des exigences fondamentales qui supposent:

- une analyse approfondie de la situation économique et sociale des immigrants, en tenant compte de la réalité du pays d'origine et de celle du pays d'accueil;

- une réflexion critique sur nos valeurs traditionnelles et les valeurs de la société d'accueil;

---

1 Ce dossier est reproduit dans ALPHA 80 (Tome I), MEQ, DGEA, 1980, p. 131-154.

- une ouverture vers les autres groupes d'éducation populaire et l'établissement de formes de collaboration et de concertation;

- une réflexion constamment renouvelée sur notre pratique d'éducation populaire.

. . . . . .

L'ALPHABETISATION POPULAIRE ET L'ETAT:
QUELLE POLITIQUE D'ALPHABÉTISATION POPULAIRE ?*

JEAN-PAUL HAUTECOEUR
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
L'ÉDUCATION DES ADULTES

---

* La version originale de ce texte, présentée oralement, était beaucoup plus courte. Non que des parties aient été ajoutées, mais du fait que seulement le canevas était prêt pour communication. Ce qui explique peut-être certaines obscurités de l'exposé et les mésinterprétations qui en ont été faites. J'ai tenu, dans l'écrit, à expliciter au minimum ma pensée, ce qui a été facilité par certaines conversations à la suite du séminaire. J'ai certes été tenté d'aller plus loin, de revenir sur certaines positions, d'adoucir les unes, de radicaliser les autres, d'ajouter des informations et des perspectives que je n'avais pas alors. Mais ce faisant, les règles du jeu "historique" auraient été tronquées. Ce texte n'est donc pas une transcription littérale, mais la traduction écrite de ce qui n'était qu'un plan.

1° EN EDUCATION, L'ETAT PRIVILEGIE DE FAIT SON PROPRE RESEAU: l'appareil scolaire.

L'incitation à l'alphabétisation s'est adressée et exercée avant tout auprès des commissions scolaires régionales. De quelques commissions scolaires qui, il y a quelques années, avaient inscrit l'alphabétisation à leur programme, on est passé à une trentaine, en 1980. L'information circule systématiquement du centre à la périphérie, elle se complète rapidement et directement des régions au central. La priorité montante à l'alphabétisation n'a pas été une mesure universelle, et a fortiori une mesure de "discrimination positive" s'adressant en priorité aux milieux les plus défavorisés et à leurs organismes d'éducation populaire. L'interlocuteur légitime, le partenaire "naturel" pour l'expérimentation, le développement et la croissance de l'alphabétisation a été et continue d'être les extensions régionales du ministère de l'Education (MEQ) et de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), soit les services d'éducation des adultes des commissions scolaires régionales (CSR).

Il en avait été de même pour "l'éducation populaire" et l'animation communautaire. Annexés puis intégrés à l'appareil scolaire, ces nouvelles pratiques et nouveaux champs, initiés à la base et dans des conjonctures de luttes, se sont ajoutés aux activités traditionnelles de "formation", empruntant leurs règles et leurs normes, élargissant ainsi le monopole de l'éducation des adultes dans l'appareil d'Etat.

Pour l'alphabétisation, il aura suffi de reconvertir ou d'adapter les services existants à la nouvelle "clientèle" à conquérir: des programmes de français aux programmes Alpha, du personnel scolaire aux "formateurs", des animateurs communautaires aux recruteurs, avec le même encadrement de conseillers pédagogiques et de professionnels non enseignants, dans les mêmes administrations, dans les mêmes espaces matériels et symboliques.

Dans le réseau, priorité, expérimentation et développement = subventions + aides diverses au développement. Presque toutes les commissions scolaires qui ont présenté depuis trois ans un projet d'alphabétisation à la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) ont reçu un supplément budgétaire à leur "enveloppe globale" (28 sur 33). Il faut ajouter à cela des subventions de recherche, de production de matériel didactique et des services professionnels pour la formation des alphabétiseurs (Equipe d'aide au développement).

Evidemment, on pourra se féliciter de l'ensemble de ces initiatives locales et centrales, de leur rapide croissance, de l'énergie qui leur est consacrée, de l'enthousiasme qui les accompagne, des progrès réalisés, des résultats manifestes qui ont été acquis en divers domaines. Mais par voie de conséquence, tout cela s'est fait au détriment des organismes populaires qui n'ont pas le même accès direct à l'information ni aux services gouvernementaux, qui n'ont, dans la plupart des cas, pas d'infrastructure matérielle et organisationnelle constante, contraints de fonctionner en grande partie au bénévolat, à la prévision à très court terme, soumis aux pouvoirs locaux de l'éducation institutionnelle pour obtenir un formulaire de présentation de projet ou pour toucher une subvention accordée par Québec, etc.

Si l'on compare les investissements réels en alphabétisation dans les commissions scolaires et dans les organismes volontaires, l'écart est approximativement, en 1979-80, de 10 à 1 ! Il faut ajouter que dans certains cas une partie des subventions a été accordée pour interventions directes en milieux populaires ou pour venir en aide aux organismes volontaires qui auraient entrepris des activités d'alphabétisation. D'ici à ce que l'alphabétisation populaire soit revendiquée entièrement par les services d'éducation des adultes, il n'y aurait pas loin. On en a vu des exemples.

Mais ici, la boucle du monopole n'arrive pas à se fermer. A la pratique, on a bien dû reconnaître que l'école était inapte à conquérir toute la "clientèle" analphabète convoitée; que des organismes communautaires, avec des moyens de fortune, faisaient le plein sans déploiement de stratégies sophistiquées et onéreuses; que des éducateurs improvisés et "même" des assistés sociaux arrivaient à garder leur public, à l'augmenter rapidement; que des émigrés alphabétisaient leurs compatriotes dans leurs quartiers en parlant leur langue maternelle, ce que ni les centres d'orientation et d'information des immigrants (COFI) ni la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) n'étaient arrivés à faire avec des professionnels scolarisés et syndiqués, et pour cause.

Bref, si la priorité à l'alphabétisation a été surtout une priorité aux commissions scolaires, il aura bien fallu reconnaître aussi l'autre "partenaire", non pas à cause de ses revendications mais bien du fait qu'il pouvait être aussi efficace - et dans certains cas beaucoup plus - que les instances officielles et spécialisées d'éducation des adultes.

A cause du caractère schématique de cet exposé, je veux préciser enfin que l'enjeu implicite ici n'est pas la simple substitution d'un pouvoir - celui des groupes populaires autonomes - au pouvoir établi de l'appareil scolaire. L'enjeu est l'alphabétisation, sa diffusion nécessaire dans les classes qui en sont chroniquement exclues, une alphabétisation comprise et pratiquée en affinité organique avec les individus et les milieux sociaux où elle s'applique, une alphabétisation pratique qui n'est pas acculturation dans la langue dominante mais réappropriation et réhabilitation des pratiques populaires, des moyens d'échange ou de lutte avec individus et classes mieux dotés. Pour ce faire, il est indispensable de compter largement avec les groupes autonomes d'éducation populaire et de leur accorder les mêmes chances d'intervention, d'expérimentation, de développement et de recherche qu'à l'école. Cela signifie, en termes de réinvestissement du capital éducatif par l'Etat, non seulement support égal à l'école et aux groupes populaires - principe valable théoriquement - mais support excédentaire pour les groupes populaires qui ne disposent pas du capital constant en infrastructures matérielles et de services dont disposent les institutions d'Etat.

2° L'ETAT "RECONNAIT" OU PLUS JUSTEMENT "TOLERE" L'ALPHABETISATION POPULAIRE AUTONOME.

Il faut distinguer dans l'Etat deux niveaux ou deux instances qui sont le politique et le technobureaucratique. Il en est d'autres, le syndical par exemple, mais les premières sont plus significatives pour notre propos.

Au politique, l'alphabétisation n'est pas un dossier chaud, donc pas spécifiquement prioritaire. La campagne d'alphabétisation du Nicaragua a retenu, circonstanciellement peut-être, plus d'attention que l'alphabétisation au Québec. A cela, des causes multiples: entre autres la discrétion de son développement récent, sa réduction dans le scolaire - et parfois dans l'"académique"-, l'absence jusqu'à présent de mobilisation, de pressions et de revendications de la base, les connaissances très rudimentaires, quantitatives et qualitatives, du complexe analphabétisme au Québec comme dans les pays occidentaux par opposition au Tiers monde, mais aussi l'avantage que peut représenter, pour l'Etat et son appareil d'éducation, l'occultation du phénomène qui, s'il était scrupuleusement analysé et dévoilé, porterait un coup dur à la quiétude de l'éducation des adultes, au mythe de la révolution tranquille dans le secteur général de l'éducation ainsi qu'à la bonne conscience nationale au chapitre culturel (voir Le Devoir, "Une société bloquée" de Lise Bissonnette, 29-30 septembre 1980).

Si la priorité à l'alphabétisation, parmi bien d'autres, a été cautionnée tout récemment dans un document ministériel, c'est qu'elle est montée tranquillement du technobureaucratique au politique, d'où son caractère plutôt laxiste, d'où son confinement dans l'espace scolaire en conformité avec le tandem DGEA-CSR, d'où sa réduction à une "activité de formation" spécifique et spéciale isolée de ce que Serge Wagner appelle "une politique globale de dynamisation et de développement culturels des milieux populaires" (voir feuillet de l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA): Pour une alphabétisation populaire, 1980), politique absente au ministère de l'Education renvoyée tout simplement au programme administratif d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire.

Au technobureaucratique, en l'occurrence, à la Direction générale de l'éducation des adultes, l'alphabétisation est au contraire un dossier montant, chaud - mais maintenu au tempéré (chauffé par quelques professionnels, tempéré par la structure froide de l'appareil, les traditions et contraintes d'administration, la direction stabilisante). S'il est impossible en quelques lignes de faire l'analyse historique et systémique de cette question de l'alphabétisation à la DGEA, j'essayerai d'en souligner quelques lignes de force.

L'alphabétisation a conquis un statut spécifique, avec pour corollaire l'affectation à ce type spécial de "formation" de quelques professionnels, d'un budget identifié et croissant, d'un plan de développement (plutôt qu'une politique) sur trois ans, d'une relative liberté de manoeuvre due au statut exploratoire, expérimental de ses activités. Elle a été d'abord concentrée dans les commissions scolaires, mais elle a débouché plus récemment sur l'alphabétisation populaire comme en témoignent le Séminaire ALPHA 80, la priorité placée dans le programme d'aide aux organismes volontaires (OVEP) et par conséquent l'aide financière accordée officiellement cette année aux "groupes Alpha".

Si la reconnaissance de l'alphabétisation semble acquise quand elle emprunte les canaux de l'école (services d'éducation des adultes), qu'en est-il concrètement quand elle est revendiquée par les groupes populaires ? Reconnaissance théorique ou idéologique peut-être, mais avec combien de timidité et de précautions, "tolérance" en fait et traitement résiduel comme je l'ai déjà souligné et comme le dénonce clairement Monique Ouellette (voir ICEA: Education populaire, éducation permanente: financer le secteur volontaire, 1980).

A cela, plusieurs raisons encore ("raisons" évidemment, raison au sexe mâle singulier, raison de pouvoir, raison d'ordre - le désordre étant au féminin pluriel, équivalent à l'ordre moins le pouvoir) que j'explicite sans plus de commentaires:

- idéologiques: si l'on est prêt à reconnaître l'efficacité pédagogique de certaines expériences autonomes d'alphabétisation, dans le non-dit est sous-entendu les pulsions à gauche ou gauchistes des groupes populaires, donc leur velléité potentielle de faire grincer la machine par introduction de grains de sable...

- structurelles: l'éducation des adultes est un réseau de communications, d'échanges, d'interactions relativement stables où les OVEP occupent une position marginale. Les introduire comme réels partenaires ou interlocuteurs signifierait changements à répercussions dans l'ensemble de l'appareil, ce à quoi l'appareil tend à s'opposer structurellement...

- bureaucratiques: l'expérience a montré qu'il est difficile d'innover dans les traditions de gestion, en particulier au plan budgétaire. Financer directement les "groupes Alpha" sans passer par l'appareil administratif d'aide aux OVEP appelle un intermédiaire; les commissions scolaires. Et emprunter ce canal, c'est créer de nouveaux problèmes, ou en réactualiser d'anciens;

- technocratiques: comme au politique on en reste pratiquement au statu quo en matière d'alphabétisation et d'éducation populaire, excepté l'introduction de priorités dans le programme d'aide aux OVEP, au technocratique on vise à maximiser le "rationnel" de la programmation dans la logistique et les intérêts de l'appareil et non à devancer le politique sur un terrain à répercussions politiques. Si des innovations, des percées sont permises et même encouragées à titre "expérimental", un tel titre stratégique permet en même temps de limiter la normalisation, d'enrayer le passage de l'expérimental au statutaire;

- conjoncturelles: en période de restrictions budgétaires de plus en plus sévères, on doit s'attendre à des coupures. Mais celles-ci sont encore sélectives. Questions

de priorités. Là encore, on a vu réduire les prévisions budgétaires en alphabétisation populaire alors qu'était épargné le secteur institutionnel [1].

Voilà quelques bribes d'analyse interne de l'appareil gouvernemental sur cette question de l'alphabétisation, sur le statut et traitement réservés à l'alphabétisation populaire. Analyse localisée bien sûr, partielle et qui n'a pas touché aux fondements mêmes de l'éducation populaire, à son histoire ni à la dialectique plus globale Etat/société.

Ce qui m'apparaît clair, et à l'expérience et à l'analyse, c'est que l'extension du développement de l'alphabétisation dans le champ de l'éducation populaire autonome est pour le moins freinée sinon bloquée. A l'idéologique, manifestations d'ouverture, libéralité, si l'on en juge par le discours politique (peu prolixe sur le sujet) ou le discours "spécialiste". A l'opérationnel, des percées, des bonnes volontés dans un appareil structurellement conservateur. Au stratégique, attentisme pour le moins, freinage pour le réaliste, blocage pour le pire. "Tolérance" de l'alphabétisation/éducation populaire, tel est bien l'effet de sa position de fait au regard de l'Etat médiatisé ici par son appareil technobureaucratique. Je renvoie aux papiers de M. Ouellette et S. Wagner pour l'argumentation et les revendications développées du côté du secteur volontaire de l'éducation populaire.

3° LE SOUTIEN AMBIGU DE L'ALPHABETISATION POPULAIRE PAR LE MINISTERE DE L'EDUCATION.

Je rappelle quelques faits qui ne sont peut-être pas familiers à tout le monde. Avant 1979, la DGEA ne supportait financièrement que quelques commissions scolaires à titre d'incitation à l'expérimentation et au développement de l'alphabétisation (le Séminaire ALPHA 78 avait regroupé l'ensemble des intervenants du secteur institutionnel). En 1979-80, la DGEA finançait pour la première fois des organismes autonomes conformément à son plan de développement de l'alphabétisation (cf. Pour le développement de l'alphabétisation au Québec, Jean-Paul Hautecoeur, 1979). Comme les projets des organismes volontaires étaient rentrés trop tard compte tenu des échéances du programme OVEP et comme aucun

---

1 Le texte date d'octobre 80. Actuellement (janvier 81), les perspectives semblent plutôt renversées: les coupures affecteront plus sévèrement, semble-t-il, les commissions scolaires que les organismes volontaires.

autre poste budgétaire spécifique n'était prévu à cette fin, les subventions ont dû être acheminées par l'intermédiaire des commissions scolaires, avec les tracasseries que l'on sait. En 1980-81, suite aux priorités affectées au programme d'aide aux OVEP, l'alphabétisation populaire a été financée par le "programme OVEP" alors que l'alphabétisation institutionnelle était financée, selon un processus analogue de présentation de projets, par le "programme Alpha". Donc, d'une tentative unitaire de développement de l'alphabétisation on est passé à une gestion dédoublée, quasi autonome d'une administration à l'autre, et ceci au nom du principe d'autonomie des organismes volontaires.

Rappelons quelques chiffres grossiers. Une quinzaine de groupes ont été subventionnés par le programme OVEP pour un total approximatif de 150 000 dollars [1]. Une trentaine de commissions scolaires ont été subventionnées par le programme Alpha pour un total de 475 000 dollars, auxquels il faut ajouter, je le rappelle, des investissements sensiblement égaux puisés dans l'enveloppe globale des CSR, des subventions de recherche et de production de matériel didactique, des services professionnels non comptabilisés, notamment pour la formation des alphabétiseurs, enfin le capital constant en infrastructures matérielles et de services dont hérite en partie tout nouveau programme comme l'alphabétisation dans chaque CSR.

Il faut alors interroger comparativement chacun des modes de support à l'alphabétisation populaire, à partir de l'expérience acquise et malgré tous les aléas politiques et administratifs en matière de prévisions. Un tel exercice est nécessaire, tant pour les fonctionnaires que pour les groupes qui auront tous deux des choix à faire ainsi que des pressions à exercer.

---

1 Ces chiffres ne coïncident pas avec ceux publiés par le programme d'aide aux OVEP. En septembre 80, on avait identifié quinze organismes subventionnés pour fins d'activités en alphabétisation. Il s'en est ajouté quatre autres par la suite dans les chiffres officiels, mais on ne peut affirmer qu'ils font réellement du travail en alphabétisation. Le chiffre total de subventions publié par le MEQ est 248 952 dollars, soit un écart d'environ 100 000 dollars par rapport à nos évaluations. En fait, des organismes à vocation multiple ont été subventionnés pour l'ensemble de leurs activités dont une partie seulement va à l'alphabétisation. Les chiffres officiels n'ont pas tenu compte de la différence "groupes Alpha" et organismes à services multiples (ces derniers étant les plus nombreux) et ont fait comme si l'ensemble des subventions allait à l'alphabétisation !

A. Ce que signifie l'intégration de l'alphabétisation populaire dans le programme d'aide aux OVEP.

Au positif:

- le programme d'aide aux OVEP est institutionnel, il est protégé par le politique et relève de lui en dernière instance, donc il jouit d'une relative sécurité;

- selon les règles du jeu, les pouvoirs de pression et de représentation des groupes sont acquis;

- au Ministère, le sacro-saint principe d'autonomie des groupes est acquis et généralement respecté (des entorses néanmoins, comme la dernière imposition unilatérale de priorités);

- partie intégrante de l'éducation populaire, l'alphabétisation, si elle est sectorialisée, ne se trouve pas sectarisée.

- en conséquence, tous les projets sont en principe soumis aux mêmes critères de sélection, soit qu'ils émanent de groupes à vocations multiples ou globales, soit de "groupes Alpha".

Les conséquences moins heureuses:

- l'imposition de trois priorités, dont l'alphabétisation (sans supplément à la masse budgétaire), a évidemment privilégié les groupes intervenant en alphabétisation, donc provoqué la concurrence et la désolidarisation au sein des OVEP. Advenant le retrait des priorités, on risquerait de retourner au point zéro quant à l'aide au développement de l'alphabétisation populaire;

- l'application des normes universelles du programme OVEP à l'alphabétisation a vivement sanctionné les groupes ou projets Alpha qui sont en grande majorité situés dans la région de Montréal. On sait qu'en vertu du critère de pondération régionale les subventions accordées à cette région ont été amputées de 30%;

- plus généralement, l'application de normes universelles rend impossible tout traitement qualitatif, individuel des dossiers comme c'est le cas dans la gestion Alpha des projets des commissions scolaires. En 1979-80, avant l'intégration au programme OVEP, le financement des

groupes s'était fait en fonction des besoins réels. En 1980-81, du fait de l'autonomie d'administration du programme OVEP, celui-ci s'est fait en fonction de critères de rationalité bureaucratique et d'égalité formelle, d'où l'arbitraire manifeste apparu dans les différences de subventions;

- l'imposition d'un sommet aux subventions rend impossible le traitement égal (s'il était réellement visé) des groupes autonomes et des institutions d'Etat;

- le principe fondamental de l'autonomie des groupes populaires a ses revers: on peut s'en servir, au Ministère, pour justifier la non-intervention absolue sur ce terrain en termes de services, ce qui renforce la disparité du secteur d'Etat/secteur autonome, aux dépens évidemment de ce dernier.

B. Ce que pourrait signifier hypothétiquement l'intégration de l'alphabétisation populaire dans un programme prioritaire de développement de l'alphabétisation.

Ici, le terrain est glissant puisqu'il s'agit de conjectures, avec néanmoins l'antécédent de l'expérience évoquée de 1979-80.

Au positif:

- une telle hypothèse suppose avant tout un budget propre, comme il en existe déjà un à l'intention des commissions scolaires, ainsi que des mesures administratives adéquates qui permettent réellement sa gestion. Or, ces mesures prévisionnelles sont non seulement possibles, mais elles existent déjà comme l'indique un document de la DGEA: Orientations DGEA 1981-1984, Document de consultation;

- une administration autonome du support à l'alphabétisation serait plus équitable du fait de la meilleure connaissance de besoins des groupes par les professionnels qui administrent ce dossier et qui ont des contacts réguliers avec le "terrain". C'est non seulement l'alphabétisation en général qui serait priorisée, mais des secteurs à l'intérieur de celle-ci et des populations (je pense à certains groupes sociaux et ethniques nettement défavorisés sur le plan de l'éducation);

- la représentation de tous les intervenants en alphabétisation serait assurée statutairement par une "table consultative" également prévue dans le plan de développement;

- les interventions de type cogéré seraient facilitées, de même que l'accès à différents services dont jouissent presque exclusivement les institutions d'Etat (je pense au Séminaire ALPHA 80 qui, s'il avait fallu appliquer à la lettre le principe d'autonomie des groupes, donc de non-intervention, n'aurait pas eu lieu; je pense aussi à l'aide à la recherche dont jouissent exclusivement les commissions scolaires régionales, à l'édition, à la production de vidéos et de matériel pédagogique par exemple).

Les conséquences moins optimistes:

- la plus lourde est le caractère hypothétique de ces conjectures, leur optimisme excessif, voire contradictoire si l'on en juge aux stratégies de freinage ou de blocage qui ont été précédemment dénoncées. Un indice des plus significatifs touche les prévisions budgétaires pour 1981-82: égales au départ pour le secteur d'Etat et le secteur volontaire (au nom de l'égalité de principe pour les deux secteurs, avec "rattrapage" pour le secteur volontaire et prévisions de croissance des groupes), le premier a bénéficié d'une surenchère des mises alors que le deuxième a subi une coupure radicale de moitié ! On peut se demander ce qui se passera, aux niveaux supérieurs, quand le moment sera venu de défendre les affectations budgétaires, surtout en période de coupures...

- l'optimisme est relativement justifié aux débuts d'un programme, pendant sa période expérimentale qui autorise une large liberté, quand la normalisation est encore en suspens, quand un dossier suscite l'enthousiasme et la créativité. On peut se demander si de telles conditions qui rendent possible une formule de cogestion réelle (Séminaire ALPHA 80) à court terme ne sont pas condamnées à moyen terme au bureaucratisme et au directivisme, soit à l'étatisation de l'alphabétisation populaire;

- on a vu qu'au politique l'alphabétisation n'était pas un dossier chaud. Si la priorité tient trois ans comme le plan initial de développement, que se passera-t-il après ? La conjoncture favorable, pour les optimistes, est bien précaire. Rien ne permet de croire qu'elle se prolongera longtemps, au contraire...

- il est peut-être utopique de croire que groupes populaires et appareil d'État d'éducation des adultes puissent accéder aux mêmes chances de développement, puissent être à concurrence égale ou réellement complémentaires, a fortiori travailler sur le même terrain, utiliser les mêmes ressources, etc. Le réalisme impose la vision contraire, et les groupes populaires n'en sont pas dupes. Alors, pourquoi essayer une fois de plus ?

- enfin, et c'est une autre question de fond, la sectorialisation de l'alphabétisation risque fort de sectariser les "groupes Alpha", d'en faire des privilégiés du Ministère. Double conséquence: la spécialisation des pratiques réduites à l'apprentissage linguistique et coupées d'une éducation populaire globale; la désolidarisation des "groupes Alpha" sur les autres terrains de luttes, des conflits possibles avec les autres groupes ou regroupements en éducation populaire. Des gains limités pourraient avoir pour effet des pertes plus considérables.

Voilà, selon un modèle bancaire de l'actif et du passif, les difficiles enjeux actuels qu'une pensée pratique et dialectique devrait chercher à dépasser: ce que je vais essayer de faire en dernière partie, tout en laissant aux intéressés la responsabilité des choix.

4° POUR UNE UTOPIE POSSIBLE, REALISABLE: des perspectives.

Pour le très court terme, les dés sont jetés. L'alphabétisation populaire a été placée dans le programme d'aide aux OVEP, elle risque fort de s'y retrouver en 1981-82. Et j'ai montré que le pessismisme était réaliste concernant les sommes additionnelles à affecter au secteur volontaire en alphabétisation.

Dans le court terme, et malgré un préjugé favorable à l'alphabétisation, la conjoncture semble bloquée. Un éventuel changement politique et les signes de virage à droite invitent le technobureaucratique à l'attentisme plus qu'à la réforme. En éducation des adultes, la Comaission d'étude sur l'éducation des adultes ne remettra pas ses recommandations avant un an. Là aussi, la tendance forte est à l'attentisme. Enfin, la politique budgétaire d'austérité du Gouvernement et les coupures annoncées en éducation renforcent la prudence, sinon l'autocensure prématurée en matière budgétaire. Même si l'on rassure les fonctionnaires que les priorités ne seront pas affectées, on ne saurait s'attendre à ce que le budget du programme OVEP ou le budget alphabétisation soit augmenté.

Les efforts de mobilisation et de recherche de solution doivent porter sur le moyen terme. Deux grands axes me semblent déjà dessinés:

- Que l'alphabétisation soit partie intégrante de l'éducation populaire, permanente et autonome; que celle-ci soit entièrement reconnue, encouragée, légitimée et subventionnée.

  Les expériences québécoises d'alphabétisation populaire sont des plus encourageantes. Quant aux réformes politiques et aux modes d'administration de l'éducation populaire, on aura tout avantage à s'inspirer de certaines expériences extérieures, belge, suédoise et portugaise (d'après la révolution mais d'avant la réaction) par exemple, comme le suggère Monique Ouellette dans le document de l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) cité. S'il est un domaine dans une société démocratique où l'autogestion peut librement se développer, c'est bien dans celui de la culture, non pas dans l'économique ni dans le juridicopolitique. Dans notre société activée par le désir de décolonisation, les énergies canalisées vers la décolonisation face aux grandes puissances extérieures doivent aussi se retourner vers les grandes puissances intérieures auxquelles appartient ici l'appareil scolaire d'Etat. C'est peut-être paradoxal mais le politique peut contribuer à jouer ce rôle, au moins aider les groupes populaires à le faire. On peut d'ailleurs s'attendre à ce que la Commission Jean fasse des recommandations dans ce sens, sinon dans ces termes.

- Que l'alphabétisation soit une priorité forte en éducation populaire; qu'une réelle discrimination positive s'applique aux populations analphabètes, cas limites de l'exclusion culturelle.

Pour cela, l'action doit être menée directement auprès du politique, et non plus seulement auprès du technobureaucratique. La conjoncture québécoise actuelle est peut-être défavorable, mais la visée doit être à moyen terme. Par ailleurs, différents indices me portent à croire que la question de l'analphabétisme dans les pays riches est une préoccupation montante, tant en Europe qu'en Amérique du Nord. Les revues scientifiques ou populaires, la presse, les publications gouvernementales ignoraient complètement le sujet voici seulement quelques années, ou bien le traitaient sous l'aspect de la qualification de la main-d'oeuvre. Depuis un an ou deux, publications et articles se sont multipliés, en particulier au Canada et au Québec. Ces signes et bien d'autres m'autorisent à croire qu'une sensibilisation interne auprès du politique aura d'autant plus de chances d'être entendue.

Mais cette action ne saurait être efficace que dans la mesure où, à l'horizontal, sur le terrain même des groupes populaires, des solidarités se nouent ou se renouvellent, des concertations se développent, des fronts unis s'organisent, localement, régionalement, nationalement et internationalement. Solidarisation non exclusivement sous le drapeau de l'alphabétisation, car le risque d'assister à la formation d'une nouvelle secte de spécialistes savants ou populaires à la dégénérescence précoce n'est pas écarté. Mais solidarisation tous terrains là où les revendications pour les droits de la personne et les droits collectifs sont, ou peuvent devenir, les plus véhémentes parce que ces droits sont les plus violés: travailleurs immigrants, chômeurs, assistés sociaux, collectifs de femmes, détenus (criminels, politiques ou aliénés), autochtones... L'alphabétisation, de fine pointe du hit-parade scolaire, universitaire ou populaire qu'elle tend à devenir, pourra alors tailler sa juste place dans le maquis, au féminin pluriel, n'en déplaise aux supermâles.

LA LUTTE DU QUART MONDE

ETIENNE BOESPFLUG

MOUVEMENT INTERNATIONAL
ATD QUART MONDE,
(PIERRELAYE, FRANCE)

Je vais être très bref parce que, quand Jean-Paul Hautecoeur m'a demandé de participer à cette table ronde, je n'ai pas su refuser et je m'aperçois depuis que je suis arrivé au Canada, c'est-à-dire depuis vingt-quatre heures exactement, qu'il m'aurait fallu une connaissance des situations que vous vivez et des réalités que vous rencontrez, pour prétendre vous adresser la parole ce soir. C'est pourquoi je sollicite votre bienveillance et je vous demande de comprendre que ce que je peux vous dire ce soir est le fruit d'une expérience limitée. Je ne prétends pas du tout traiter de l'alphabétisation populaire en général, d'une part parce que l'alphabétisation populaire n'existe pas en France, comme l'a expliqué Adeline Chancy, et d'autre part parce que le lieu dont je parle est un lieu relativement réduit. Nous sommes une association à but non lucratif. Donc je vous demande de bien comprendre d'où je parle et dans quel contexte je parle.

LE POINT DE DEPART: une population

D'entrée de jeu, je voudrais simplement dire que l'approche que je pourrais prendre ce soir est un tout petit peu différente de l'approche qui a été suivie jusqu'à maintenant, c'est-à-dire que notre point de départ à nous c'est d'abord une population, et une population bien précise. Alors qui sont ces gens ? Ces gens, le Mouvement international ATD Quart Monde les a rencontrés il y a maintenant plus de vingt-cinq ans dans un bidonville de la région parisienne et il a tout de suite compris qu'il y avait là quelque chose de significatif pour l'ensemble des sociétés industrielles et même peut-être du Tiers monde. Ces gens représentent le bas de l'échelle sociale, ceux qui sont montrés du doigt, ceux dont personne ne veut dans aucun programme, ceux qui ne sont représentés nulle part et qu'on pourrait décrire sommairement avec les trois caractéristiques suivantes: tout d'abord, ce sont des gens qui sont enfermés dans un cercle vicieux de pauvreté; ensuite ce sont des gens qui ont un héritage de misère, c'est-à-dire que leur condition n'est pas conjoncturelle et n'est pas liée à une crise économique ou à une situation géographique précise, mais qu'ils héritent dans la majorité des cas de leur situation puisque leurs parents vivaient déjà dans ces conditions. Et en troisième lieu, ce sont des gens qui sont exclus de tout.

Je ne sais pas très bien ce que ce terme d'exclusion peut avoir comme connotation chez vous, mais pour nous c'est assez précis: des gens exclus, ce sont des gens qui ne sont représentés nulle part, dans aucune des organisations spirituelles, syndicales, religieuses, culturelles ou politiques. Ce sont des gens qui sont également exclus de l'école, du café (et vous savez que chez nous le bistrot c'est très important), ce sont des gens qui sont partout montrés du doigt. S'il

fallait les décrire d'un point de vue sociologique, on dirait qu'ils constituent un sous-prolétariat, et un sous-prolétariat autochtone, c'est-à-dire français pour la France, belge pour la Belgique, néerlandais pour les Pays-Bas, ou suisse pour la Confédération helvétique. Quelques chiffres très rapides vont vous préciser l'ampleur de cette population; elle comporte environ dix millions d'individus en Europe; pour la France, les estimations, les nôtres, mais aussi celles de certains pouvoirs publics ou de certains instituts statistiques donnent deux millions de personnes ou trois cent cinquante mille (350 000) familles, (parce qu'il faut tout de suite dire qu'il s'agit de familles, et de familles nombreuses). Ce qui caractérise cette population, c'est de n'avoir pas d'identité. Ces familles sont repérées par les travailleurs sociaux et par les services administratifs. Elles sont repérées toujours de façon négative, comme cas sociaux, comme familles lourdes, comme gens à problèmes. Autrement dit, à aucun moment, les gens n'ont la possibilité de développer une solidarité entre eux: en effet, si le voisin est un cas social, je n'ai aucun intérêt à me mettre avec lui, et si l'autre voisin de gauche est traité par tout le monde d'alcoolique, je ne vais tout de même pas dire que je suis du même monde que cet homme-là. Donc ce sont des gens sans identité dont l'histoire et la parole n'intéressent personne; or c'est une histoire longue, qui se poursuit souvent sur plusieurs générations. Il s'agit de familles pour la majorité autochtones auxquelles viennent s'ajouter des familles de travailleurs migrants qui n'ont pas pu se solidariser avec les mouvements, timides il est vrai, de familles immigrées qui commencent à se faire jour, ou des familles de nomades qu'on oblige à se sédentariser et qui ainsi perdent le dynamisme du peuple des voyageurs, ou encore des familles d'autres minorités mieux identifiées et qui viennent peu à peu rejoindre ce sous-prolétariat, lequel se trouve aussi bien dans les villes que dans les campagnes.

La population que je vous ai décrite de façon très imparfaite présente donc une caractéristique qui nous intéressera particulièrement, puisque nous sommes ici à un séminaire d'éducation populaire: elle n'a jamais vraiment profité des circuits d'instruction normale. Vous savez qu'en France, par exemple, l'instruction est obligatoire depuis le 28 mars 1882; or les familles dont nous parlons n'ont pas profité de cette loi révolutionnaire à l'époque, qui rendait l'instruction primaire obligatoire, gratuite et laïque. Les quelques enquêtes que notre mouvement a pu faire sur mille cinq cents (1 500) adultes de ce milieu sous-prolétaire montrent que l'on peut estimer à environ 30% le nombre de ceux qui sont illettrés, en adoptant pour la définition de l'analphabétisme une définition toute simple comme celle de l'UNESCO en 1958 par exemple.

ALPHABETISATION POPULAIRE ET EXTREME PAUVRETE

Voyons maintenant, dans ce contexte-là, ce que peut bien vouloir dire une alphabétisation populaire. C'est à cette question que je vais tenter de répondre très rapidement en disant tout de suite que nous avons essayé d'écarter de notre vocabulaire le terme d'analphabétisme et de le remplacer par celui d'illettrisme, pour montrer qu'à une situation ignorée il convenait peut-être d'apporter un regard nouveau. Cet illettrisme, les familles disent elles-mêmes que c'est le symbole de leur misère, et c'est la raison pour laquelle après vingt ans d'engagement avec elles, le Mouvement leur a proposé de mettre fin à cette situation d'ignorance. Je voudrais préciser tout de suite que le fondement de cette proposition et de l'action qui va être entreprise repose sur un volontariat, c'est-à-dire sur des gens qui viennent de tous les milieux, de toutes les conditions et qui acceptent concrètement de partager la vie et de lier leur sort à celui des familles les plus pauvres. Vous avez ici trois ou quatre de ces volontaires - j'en suis un - et il me paraît important d'insister un peu là-dessus pour nos échanges ultérieurs de demain et d'après-demain. Ces volontaires ne sont pas des gens qui vont se pencher sur la misère des autres, mais des gens qui croient tout simplement que les plus pauvres de nos sociétés sont porteurs de quelques très vieux secrets de l'humanité, et que tout progrès, toute amélioration générale de la justice, de l'éducation, du logement, de l'habitat et de la santé n'ont pas de sens s'ils ne sont pas testés par le progrès des familles les plus pauvres en matière de justice, d'éducation, de santé, de logement. Ce volontariat repose donc sur une conviction, c'est que les plus pauvres ont un message absolument inédit à apporter à l'humanité.

Dans ce contexte, celui d'une population et celui d'un volontariat, l'alphabétisation populaire devient donc une proposition faite à des adultes de mettre fin à leur misère, et surtout une proposition de développer une solidarité entre eux: "ce que tu sais passe-le à ton voisin et ce qu'il sait, il te le passera et tout le monde sait quelque chose". Il faudrait expliquer ici ce que nous entendons par Savoir. Disons simplement, pour raccourcir, qu'on entend par Savoir: savoir qui on est, comprendre ce qu'on vit et pouvoir le partager avec les autres. C'est donc dans ce contexte d'une proposition de partage du savoir que vont être menées toutes les actions d'"alphabétisation", actions dont nous aurons l'occasion de reparler demain.

LES QUESTIONS A APPROFONDIR

Je voudrais simplement, pour terminer, poser quelques questions et vous dire quelques difficultés que nous rencontrons. Je pense que l'une des principales difficultés que nous avons, c'est justement de créer un courant populaire. Alors, si je peux me permettre une suggestion pour ce séminaire, c'est qu'on essaie d'approfondir ce que vous entendez par populaire, parce que j'ai l'impression qu'on n'y met pas tout à fait la même chose. Chez nous, le terme "populaire" fait référence aux classes populaires, les classes populaires étant grosso modo le monde ouvrier, celui qui a peiné au début de la révolution industrielle, qui s'est peu à peu urbanisé, qui a fini par acquérir une certaine conscience de lui-même. Or le sous-prolétariat dont nous avons parlé est très proche de ces classes populaires, mais a énormément de difficultés à être pris en compte dans le combat des classes populaires. Nous pensons, et les gens disent eux-mêmes, que tout partage du savoir doit d'abord se faire avec le milieu le plus proche, et c'est en cela que je rejoins absolument le thème central de ce séminaire qui est celui d'une alphabétisation populaire. Mais alors comment faire pour que ce monde populaire, justement, pratique une solidarité avec un monde ignoré, sans identité, un monde qui lui rappelle, peut-être inconsciemment les conditions dans lesquelles il était au XIX^{e} siècle, et dans lesquelles il risque perpétuellement de retomber aujourd'hui ? Comment provoquer une solidarité entre ces deux mondes ?

La deuxième question que nous nous posons et que je vous soumets, c'est celle de la responsabilité de l'Etat. Je dis très rapidement, et je fais chorus pour ça avec Adeline Chancy, qu'il y a chez nous une espèce de verrouillage sur les questions d'analphabétisme, verrouillage qui est très difficile à comprendre pour vous Québécois dans la mesure où l'analphabétisme est une question qui est posée au grand jour chez vous. Chez nous c'est une question qui n'a pas le droit d'être posée. Si vous téléphonez à un organisme très officiel des renseignements téléphoniques et que vous demandez combien il y a d'illettrés en France, on vous répond toujours qu'il n'y a pas d'illettrés chez nous: on sait qu'il y a des illettrés, mais comme il ne devrait pas y en avoir, on répond qu'il n'y en a pas. Il y a donc là vraiment une espèce de blocage qui tient à l'histoire de la France et à la manière dont nous sommes organisés. Vous savez que nous sommes un pays très centralisé; n'importe quelle institution, n'importe quel organisme en France peut être schématisé par une pyramide et il n'est certainement pas facile de faire bouger la pyramide par le bas. Si on essaie de la faire bouger par le haut, ça bouge peut-être un petit peu mais le bas ne suit pas. Enfin il est extrêmement difficile de faire bouger quelque chose chez nous, en particulier en ce qui concerne l'alphabétisation. Or, je crois que la responsabilité de l'Etat est très profondément impliquée. Il faut d'abord qu'il reconnaisse la situation et en second lieu qu'il se pose des questions de fond par rapport à notre système éducatif, dans la mesure où on oblige des individus à passer dix ans

sur les bancs des écoles et où on ne leur garantit rien à l'issue de ces dix années d'obligations. Je crois qu'il y a là une question importante pour l'Europe toute entière, parce qu'une récente enquête de la Commission des communautés européennes montre qu'il y a trois pays en Europe qui déclarent n'avoir aucun problème d'analphabétisme à l'intérieur de leurs frontières: c'est l'Allemagne, la France et le Danemark.

Je termine en souhaitant qu'une véritable politique de l'instruction de base soit mise sur pied en France, une politique qui inclut la formation des immigrants et qui la rende plus cohérente et plus souple, une politique qui pose clairement la question de l'illettrisme des plus pauvres, et qui y apporte des solutions et des réponses. Et j'espère enfin que si une campagne nationale devait partir en France, si une action devait être lancée, on puisse d'une part tenir compte de tout ce qui a été fait au Québec, et d'autre part qu'on ne réitère pas les erreurs qu'on a faites par le passé, en lançant des grandes campagnes pour la destruction des bidonvilles par exemple, ou en mettant sur pied des systèmes de redistribution des revenus qui ne traitent qu'un seul aspect de l'extrême pauvreté: revenu, habitat ou instruction, en oubliant que les plus pauvres, s'ils ne sont pas pris comme une globalité, sont toujours exclus de tous les programmes mis sur pied pour lutter contre la pauvreté.

La lutte menée par les familles du Quart monde prouve en tout cas que l'illettrisme peut être effectivement vaincu, à condition qu'elle soit inscrite d'entrée de jeu dans une lutte globale contre l'exclusion.

QUELQUES COMMENTAIRES DANS LE DEBAT ACTUEL SUR L'ALPHABETISATION

PAUL BÉLANGER
INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES

Permettez de m'excuser et de regretter beaucoup de ne pouvoir participer personnellement à cette rencontre. Durant cette même fin de semaine, la contrepartie anglophone de l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), la Canadian Association for Adult Education, tient son assemblée annuelle.

Au nom de l'ICEA, je tiens d'abord à souligner l'heureuse initiative de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) qui a rendu possible cette deuxième rencontre nécessaire pour redonner à l'alphabétisation et à la formation de base le caractère prioritaire qu'elles avaient il y a plus de dix ans.

L'alphabétisation doit en effet devenir une des priorités de la politique québécoise d'éducation des adultes. C'est dans cette perspective que l'ICEA, grâce à l'étroite collaboration d'un pionnier dans ce domaine, Serge Wagner, vient de publier un dossier sur l'alphabétisation. Ce dossier constitue, pour les membres de l'ICEA, un des dix éléments clés d'une véritable politique d'éducation des adultes[1].

Pourquoi l'alphabétisation doit-elle devenir un secteur prioritaire ? Essentiellement pour deux raisons.

D'abord parce que, pour tous les hommes et les femmes, la formation de base constitue un droit fondamental et que l'alphabétisation fait partie intégrante de la formation générale de base garantie aux jeunes et aux adultes.

Ensuite parce que l'alphabétisation réalisée par les organisations volontaires se situe à l'intérieur de leur travail d'éducation populaire autonome et constitue un lieu privilégié pour y impliquer leurs membres qui n'ont pas eu accès à une formation de base.

Je tiens à cet égard à faire trois remarques brèves.

---

1 Voir le dossier de l'ICEA, Dix éléments clés pour une démocratisation de l'éducation des adultes, Montréal, octobre 1980.

Premièrement, loin de s'opposer et de se concurrencer en matière d'alphabétisation, les commissions scolaires et les organismes volontaires sont complémentaires. Encore s'agit-il de dégager la spécificité de chacun. D'où mes deux autres remarques.

Deuxièmement, l'alphabétisation, à titre de droit universel à la formation de base est la responsabilité des commissions scolaires qui doivent assurer ce service publique à tous et à toutes. D'où l'importance de ne pas isoler l'alphabétisation de la formation de base, donnant ainsi prétexte au Gouvernement de réduire, à la seule phase d'alphabétisation, la formation générale de base. Séparer l'alphabétisation de la formation générale risque, dans un contexte de coupures budgétaires, de réduire les les fonds publics, en matière de formation générale, aux seuls apprentissages à l'écriture, à la lecture et au calcul. L'éducation publique formelle des adultes se résumerait alors à l'alphabétisation et à une formation professionnelle étroitement technique, ce que demande précisément le Conseil du patronat.

Troisièmement, le rôle spécifique des organismes volontaires ne doit pas être de constituer une alternative à bon marché à l'action plus coûteuse des institutions. Or certaines déclarations expliquant les curieuses priorités imposées récemment au secteur volontaire laissent croire que certaines autorités voient les organismes populaires comme un palliatif à une école trop onéreuse.

Or, l'éducation populaire autonome n'est pas un truc "cheap labor", genre travailleurs bénévoles d'hôpitaux. Le travail d'alphabétisation des organismes volontaires n'est pas de l'ordre de suppléance bon marché. A côté du service public de formation académique de base que les commissions scolaires régionales (CSR) devraient rendre accessible à tous et à toutes, les organisations populaires entendent insérer des activités d'alphabétisation à l'intérieur de leur travail d'éducation populaire autonome, d'organisation des milieux populaires et de lutte pour l'amélioration des conditions de vie.

Aussi il n'est pas du tout évident qu'il faille sortir l'alphabétisation populaire du programme des organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP), et, dans l'école, sortir l'alphabétisation de la formation générale

de base. Nous risquerions d'y perdre sur deux plans: d'une part au niveau de la revendication, en éducation des adultes, pour une formation académique générale de base gratuite pour tous; d'autre part au niveau de la promotion d'une éducation populaire autonome et reliée à l'action collective.

Le problème c'est bien plutôt le manque de ressources, d'argent, tant pour permettre à l'école de donner à tous et toutes les services publics auxquels ils/elles ont droit, que pour permettre aux organisations autonomes populaires et syndicales de jouer leur rôle spécifique d'éducation populaire. Le problème c'est la pression exercée par les pouvoirs économiques en place pour sabrer dans les budgets et le personnel de la formation générale des adultes, et pour plafonner le budget de l'éducation populaire autonome à un niveau plus de quatre fois inférieur aux seuls besoins formellement exprimés.

Enfin, je tiens à rappeler la dimension internationale de l'alphabétisation et la solidarité que cela permet déjà de développer. Je fais référence ici en particulier à l'extraordinaire campagne de soutien organisée l'an dernier par la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour la campagne d'alphabétisation du Nicaragua. Je pense hélas aussi au milliard d'hommes et surtout de femmes analphabètes dans le monde, de paysans et de paysannes privés(es) des biens et services minimaux pour survivre: l'eau, la nourriture, le savoir scolaire de base. Les artisans(es) de l'alphabétisation ne peuvent demeurer insensibles à l'accroissement du nombre d'analphabètes dans le monde, sachant les conséquences tragiques de cette condition.

Toujours au plan international, il faut souligner la présence ici pour ce colloque du groupe international "Quart Monde" qu'un représentant de l'ICEA avait d'ailleurs déjà rencontré l'année dernière en France.

CONCLUSION

L'ICEA, dans les mois qui viennent, tentera donc aussi de son côté de relancer le débat sur l'alphabétisation, le droit à la formation de base et à l'éducation populaire autonome. Les enjeux exigent cependant d'être mieux précisés. Les présents débats y contribueront certainement.

COMMENTAIRES DE LA SALLE APRES LA TABLE RONDE

Les allocutions ont été suivies d'une période de questions dont je vais tenter de donner ici l'essentiel, dans l'ordre où elles ont été posées. Les intervenants ne se sont pas bornés à réagir aux différentes allocutions, mais ont exprimé d'une manière générale quelles étaient leurs attentes par rapport au séminaire.

Une première intervention portait sur les niveaux de langues: on se demande quelle langue il convient d'enseigner en alphabétisation ? Il est certain qu'un langage ne peut être jugé incomplet que par rapport à une culture dominante et à un langage dominant, et notre jugement va dépendre de notre prise de position par rapport à la culture dominante. Si on reconnaît la valeur de la culture populaire, si on estime qu'à long terme on va pouvoir imposer une culture populaire et lui donner droit de parole, alors il est bon de la reconnaître comme telle et d'essayer de dynamiser les gens pour l'utiliser et la répandre.

On se pose ensuite la question de savoir ce que veut dire, dans le cadre de l'alphabétisation populaire, pour un Québécois ou un immigrant, le besoin d'insertion sociale.

Serge Wagner répond en précisant qu'on pose là tout le problème de l'alphabétisation-conscientisation versus une alphabétisation-intégration, correspondant au besoin d'insertion sociale ressenti et exprimé par les analphabètes, d'accroissement d'une certaine compétence au plan de la langue, pour assurer une certaine mobilité sociale. Mais il conviendrait de réfléchir d'une manière plus approfondie sur les concepts de marginalité sociale et d'intégration sociale et sur cette conception qui fait des analphabètes essentiellement des marginaux qu'il importe de réintroduire dans l'activité productive de la société.

On souligne alors l'importance de ne pas isoler l'alphabétisation dans une spécialité d'apprentissage du français.

On regrette que les groupes d'éducation populaire ne soient représentés au séminaire que par les alphabétiseurs, et que n'y participent pas des représentants de la table régionale des organisme volontaires d'éducation populaire (OVEP) et du Comité de coordination des OVEP, le domaine de l'alphabétisation les touchant directement puisque la clientèle est toujours la même. Il conviendrait de ne pas isoler l'alphabétisation, mais de la situer dans une perspective plus large de formation culturelle et d'éducation populaire des gens qui sont exploités.

On recommande de ne pas négliger à l'intérieur des ateliers les problèmes de recrutement des analphabètes d'une part, mais aussi des alphabétiseurs. Comment sensibiliser une population aux problèmes des analphabètes ?

Un intervenant aimerait qu'on aborde la question de l'alphabétisation-conscientisation associée généralement au modèle Paolo Freire et relève qu'il faut tenir compte des différences dues aux différents milieux d'intervention.

Une participante fait référence à l'exposé de Jean-Paul Hautecoeur et souligne que ce qui fait qu'une alphabétisation est populaire ou non, ce n'est pas qu'elle se fasse à l'intérieur d'une organisation populaire comme les organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP), mais c'est que les différents groupes d'alphabétisation, que ce soit des organisations populaires, des groupes autonomes ou des commissions scolaires, soient tous reliés par une pratique d'éducation populaire et se définissent en fonction d'un certain type d'alphabétisation et d'un certain type de population.

Les interventions suivantes traitent du rôle de l'Etat dans l'éducation populaire.

Il est fait mention de pays comme le Portugal, la Belgique, la Suède où les subventions à l'éducation des adultes vont directement et très largement aux groupes populaires, contrairement à ce qui se fait au Québec, où la majorité des sommes vont à l'appareil d'Etat, donc aux commissions scolaires.

Le problème se situe ici non au plan administratif mais au plan politique et il convient, par rapport à l'alphabétisation, de changer la vision de tout ce qui était jusqu'à présent l'éducation. L'Etat pour l'instant se contente de tolérer le financement de l'éducation populaire et des OVEP, alors que son choix à lui serait de financer exclusivement l'éducation qu'il contrôle.

Il n'est profitable à personne de mettre en concurrence l'école et les groupes autonomes d'alphabétisation. En effet, l'école va toujours être là et il ne sert à rien de vouloir lutter contre le courant, récupérer et essayer de corriger les dommages que cause l'école. Mais tous les organismes d'alphabétisation devraient mener la lutte ensemble, pour faire reconnaître un système d'éducation contrôlé par la base, s'appuyant sur les besoins des gens et sur leur besoin de changer leur situation. On a à situer l'alphabétisation dans le sens de l'éducation populaire, et l'éducation populaire dans le sens d'une éducation permanente qui permette aux gens des milieux populaires de comprendre leurs conditions de vie et leurs conditions de travail.

C'est dans ce sens-là que la lutte des OVEP et la lutte des groupes d'alphabétisation se confondent en ce qu'elles poursuivent un même objectif de démocratisation de l'éducation.

Au lieu de s'opposer à l'action des commissions scolaires en alphabétisation, il faudrait plutôt les inciter à faire le bilan des pratiques d'alphabétisation et à transformer leur alphabétisation de manière à fournir une formation générale de base accessible à l'ensemble de la population québécoise.

Une participante belge fait remarquer que si des adultes sont analphabètes, c'est parce qu'ils ont reçu en tant qu'enfants, puis adolescents, une formation inadéquate, et qu'en Belgique on tend actuellement à traiter le problème de l'analphabétisme à un stade moins avancé, à travailler au niveau des revendications dans l'école.

Par rapport à l'alphabétisation des immigrés, les formateurs tiennent à ne pas être une "béquille" pour les analphabètes, un moyen qui leur permet de continuer à fonctionner dans leur manque, mais ils ont comme but de disparaître le plus vite possible, leurs services devenant superflus par la transformation du système scolaire.

Il est fait mention aussi d'expériences de cours en langue d'origine au sein même des écoles.

Le dernier thème soulevé est une remise en question du système orthographique du français, qui s'il était simplifié représenterait pour la culture en place une certaine perte, celle du sens étymologique par exemple, mais qui serait un acquis culturel important: on n'aurait plus besoin d'étudier la langue de cinq à dix ans avant de pouvoir écrire.

Vu l'heure tardive, il est proposé de mettre un terme aux interventions, en comptant sur les jours suivants pour permettre aux réactions que la période des questions a suscitées, de s'exprimer.

LES COMPTES RENDUS DES ATELIERS THEMATIQUES

1. SENSIBILISATION, DÉPISTAGE, RECRUTEMENT
2. GROUPES ALPHA: AUTONOMIE, ORGANISATION, FINANCEMENT, PROJETS
3. FORMATION DES ALPHABÉTISEURS ET ALPHABÉTISEUSES
4. MÉTHODES ET OUTILS
5. ALPHABÉTISATION DES TRAVAILLEURS ET TRAVAILLEUSES
6. ALPHABÉTISATION DES TRAVAILLEURS ET TRAVAILLEUSES: SUITE

1. SENSIBILISATION/DEPISTAGE/RECRUTEMENT

ANIMATEUR: RENÉ BOUCHER
SECRÉTAIRES: DANIELLE CLOUTIER,
ROBERT CHATIGNY
PARTICIPANTS(ES): 21

PLAN

INTRODUCTION: Déroulement de l'atelier

PARTIE I: Discussion autour des trois thèmes
1. Sensibilisation
2. Dépistage
3. Recrutement

PARTIE II: Expériences précises
1. Les groupes haïtiens
2. La CSR Jean-Talon
3. Les nouveaux groupes
(Shécrilire/Tour de lire/Tirelire)

PARTIE III: Recommandations

INTRODUCTION: Déroulement de l'atelier

Amorcée sur un tour de table où chaque intervenant avait à présenter son expérience sur la base des trois thèmes de débat, la discussion s'est lentement transformée en table ronde, laissant le loisir à chacun d'intervenir soit pour présenter sa démarche, questionner une situation, donner une réflexion. Nous avons quand même pu toucher aux trois champs qui nous intéressaient.

La difficulté que nous avons rencontrée à démêler les particularités et/ou similarités entre sensibilisation et dépistage, dépistage et recrutement nous a amenés à réfléchir sur le lien dialectique qui les unit. Certains les traitaient en bloc, d'autres en faisaient le découpage.

Nous avons tenté ici de tenir en compte ces diverses approches en regroupant les propos d'une part autour des axes thématiques, d'autre part autour d'expériences spécifiques. Et, finalement en découpant ce qui à notre avis était de l'ordre des recommandations et qui n'a pas été relevé au niveau des propositions concrètes.

Enfin, il est bon de noter que l'échange a été dynamique, partagé et "interrogeant" dans le mesure où, visiblement, il a permis à plusieurs alphabétiseurs(euses) d'étendre leur questionnement, d'ouvrir ou de baliser des pistes, des avenues de travail, d'expérimentation, de recherche; ce qui n'est souvent pas possible ou conscient sous l'empire des réalisations, des interventions dans le réel. Cet atelier nous a permis la distanciation nécessaire pour saisir/recituer un "moment clé" de notre intervention.

PARTIE I

1. Sensibilisation

. Il est important, lorsqu'on amorce une démarche de sensibilisation/dépistage auprès de la population, d'avoir une image qui ne fait pas peur, rassurante, une image d'accessibilité, de simplicité, ce qui à la fin du compte facilite le recrutement. Faut se mettre au diapason des gens, tenir compte de leur réalité culturelle. La personne sensibilisée peut ainsi se dire: "y'a de la simplicité donc, j'peux y aller". (René Boucher)

. Selon une intervenante en milieu haïtien, c'est le mot "analphabète" même qui fait peur. "On a changé le procédé, on préfère parler de perfectionnement de l'écriture et de la lecture; des choses comme ça, c'est peut-être plus rassurant... Y'en a même qui amènent un livre d'anglais ou de maths pour camoufler (leur difficulté)" (Adeline). D'où la nécessité de "soigner" son langage, de ne pas prendre des mots, des concepts qui ont un bagage théorique évident mais qui déconnectent de la réalité quotidienne.

. Dans toute action de sensibilisation, on doit viser à démystifier la situation de l'analphabète, casser son isolement, sa culpabilisation. Faut pouvoir situer l'analphabétisme comme phénomène social dans la population, chiffrer, présenter des situations de vie. Bref, faire savoir tant à la population en général qu'aux analphabètes qu'ils ne sont pas tout seuls. Ça soulage de savoir qu'il y en a d'autres...

. On note qu'il y a différentes formes de sensibilisation qui sont toutes fonction de "l'objectif primordial" que l'on se donne (diminuer le nombre d'analphabètes, faire de l'alpha, ou permettre une réinsertion sociale, en milieu de travail ou scolaire). Il importe de revenir sur notre démarche, de bien identifier cet "objectif primordial", de se questionner alors sur nos gestes de sensibilisation.

. Quant aux moyens que l'on prend pour faire de la sensibilisation/dépistage, on remarque que l'on utilise principalement le "bouche-à-oreille" et qu'il y a une tendance marquée à utiliser de plus en plus les médias qui semblent assez efficaces (radio communautaire, TV locale/ethnique, journaux locaux/ethniques). A cet effet, on ressent le besoin de se doter d'outils plus précis, plus efficaces et plus larges (exemple: ligne téléphonique régionale, ententes gouvernementales pour permettre une plus large diffusion, centre d'information/référence régional). D'accord pour dire que les moyens sont peu développés.

. L'importance des organisations populaires et communautaires est soulevée. Elles sont considérées comme de bons interlocuteurs et des lieux de ressources valables. Nous devons développer cette collaboration avec le milieu et mettre en place des moyens de sensibilisation conséquents.

. Enfin, au terme de la démarche de sensibilisation on remarque qu'il faut aussi sensibiliser l'analphabète, lors des premiers contacts, à ses expériences passées. Passer au crible sa conception de l'école, la mystification qu'il en fait.

Il faut pouvoir expliquer le phénomène de l'inadaptation scolaire qui est directement relié à la condition socio-économique et culturelle d'un milieu défavorisé (quartier, cercle familial, etc.), pour mieux comprendre la situation actuelle dans laquelle se trouve l'analphabète (et que lui aussi puisse en prendre conscience).

Principaux problèmes rencontrés:

1) Nous sommes accaparés par la formation, ce qui nous laisse peu de temps à consacrer à l'activité sensibilisation. Il faudrait des personnes-ressources pour accomplir cette tâche. Une personne soulève que ce n'est pas sa "spécialité"...

2) On voudrait que les analphabètes osent se présenter, avouer leurs difficultés. C'est difficile de les rejoindre, d'aller à eux. Ça demande beaucoup de temps, d'énergie. On pourrait ajouter à ce propos le commentaire suivant: "Des fois la motivation est en butte à d'autres facteurs: la gêne, l'influence des proches, de l'entourage. Ce n'est pas seulement l'analphabète qui vit cela, c'est l'entourage aussi. L'influence du mari, des enfants. Y'a des femmes qui voudraient venir mais leur mari s'oppose..." (Adeline).

Questions soulevées:

1) Quelle importance a/doit prendre la démarche de sensibilisation/dépistage/recrutement par rapport à la démarche globale d'alphabétisation ?

2) Comment situer, interpréter l'interdépendance des trois aspects de cette démarche; comment et en quoi sont-ils liés ? (sensibilisation/dépistage/recrutement)

3) Comment réalisons-nous cette étape; où est-ce que nous investissons ?

4) Nécessité de se situer dans un contexte politique; de se situer aussi internationalement. Nécessité aussi de se donner une ouverture à une action politique pour forcer l'intervention de l'Etat dans le dossier ALPHA. On remarque qu'une intervention de l'Etat ne ferait pas forcément adéquation avec sensibilisation de la population.

Pourquoi ne fait-on pas de sensibilisation au niveau politique ? (députés, ministres, fonctionnaires, représentants de l'Etat dans nos milieux).

2. Dépistage

. Tous les groupes d'alphabétisation semblent utiliser à peu près les mêmes ressources pour le dépistage. La collaboration entre eux et les institutions locales et communautaires semble bonne, surtout en dehors des zones fortement urbanisées. Où le problème de la collaboration paraît le plus criant c'est au niveau des institutions d'Etat, des paliers de pouvoir gouvernementaux (centres de main-d'oeuvre, bureaux des véhicules automobiles, ministère de l'Immigration, certaines directions de commissions scolaires et bureaux d'aide sociale). Impossibilité d'avoir accès aux données et listes de personnes analphabètes pourtant identifiées par ces institutions, difficultés pour la référence, refus d'informer les gens sur les services que nous offrons. On invoque toujours le sceau du secret, l'inviolabilité de la confidentialité;

. on dit qu'il faut profiter de toutes les occasions possibles qui s'offrent, investir tous les milieux de vie de façon systématique en visitant le terrain, en insistant sur le contact direct et surtout en instaurant un réseau de collaborateurs (des "indics"...) en milieu naturel.

Principaux problèmes rencontrés

- Pas d'unité dans les moyens de dépistage;

- processus très long, très lent et plein d'embûches;

- certains intervenants ne se sentent pas d'habiletés à dépister ou trouvent que ça gruge beaucoup de temps et d'énergie. D'autres insistent fort justement sur la nécessaire qualité d'intervention à ce niveau face à la problématique de peur, de honte, de gêne, de dévalorisation de soi. On propose alors que ce soit des personnes qui ne feraient que du dépistage/sensibilisation qui se chargent de cette étape. Un autre point de vue veut plutôt que les alphabétiseurs "se montrent la face", entrent directement en contact avec le milieu;

- la plupart des groupes Alpha ont de la difficulté à dépister, à recruter parce que les analphabètes, de par leur contexte socioculturel, "ont peur de se montrer". On propose alors de compter sur le support des autres intervenants dans le milieu et sur les analphabètes qui participent à un apprentissage. Ces derniers sont souvent familiers avec un réseau d'analphabètes (amis, parenté, connaissances de travail).
Compter aussi sur les pairs, les personnes interposées, les connaissances, les gens de qui sont dépendants les analphabètes. Souvent ce sont eux qui vont décider quelqu'un à venir à des sessions d'Alpha et supporter leurs démarches subséquentes.

3. Recrutement

- Il faut ici faire la remarque suivante: comme il a été mentionné dans le liminaire de présentation, l'atelier a eu tendance à traiter les trois aspects sensibilisation/dépistage/recrutement sans distinguer de démarcation stricte entre ces dits aspects. Tout en marquant la nuance et la spécificité de chacun il est clair que les intervenants voient là une interrelation serrée et complémentaire à l'amorce d'un processus complet d'alphabétisation. De ce fait la question du recrutement se rattache beaucoup à ce qui a été dit au sujet du dépistage;

- cependant, on peut noter que le recrutement se fait surtout par contacts personnels à travers les réseaux et que les analphabètes eux-mêmes, de par leur entourage, sont une grande source de recrutement;

- on se questionne enfin sur nos capacités de développement, d'élargissement. Devons-nous viser à toujours toucher le plus de gens possible (en termes de nombre de gens inscrits) ou devons-nous plutôt en rester à des groupes de travail restreints (exemple: un éducateur/animateur/moniteur pour quatre, cinq, six personnes) ? Cela nous amène à nous interroger sur le ratio moniteurs/participants, nos capacités d'accueil et les moyens parfois précaires mis à notre disposition.

PARTIE II: Expériences spécifiques

1. Les groupes haïtiens

Notons tout d'abord que l'on évalue qu'en Haïti, 95% de la population est analphabète. Sur les 25 000 Haïtiens qui vivent à Montréal, on estime (sans pouvoir se référer à aucune statistique) que plus de 10 000 de ces derniers sont analphabètes.

L'objectif principal des trois centres haïtiens d'alphabétisation est donc de se faire connaître et de faire en sorte que les gens s'y rendent, viennent s'informer. En termes de moyens, on utilise beaucoup les médias (radio Centre-ville et CIBL-FM qui mettent tous deux un bloc ethnique à la disposition des communautés, les journaux haïtiens et la TV, le canal 9 diffuse une émission quotidienne où différents problèmes de la communauté haïtienne sont abordés). On met aussi à profit les ressources du centre de Main-d'oeuvre et le réseau des écoles en tentant de rejoindre les parents des enfants. Mais le moyen privilégié demeure le bouche-à-oreille.

Les groupes tentent aussi le plus possible de se servir des contextes et situations où ils peuvent entrer en contact direct avec les gens, utilisent les moments clés, se servent des événements (lors de l'annonce de la régularisation du statut d'immigrant, lors du colloque socioculturel haïtien tenu à l'université du Québec à Montréal (UQAM) et lorsque les gens se présentent au bureau pour régler différents problèmes ou venir chercher des informations).

Les principales difficultés qu'ils rencontrent:

1) manque de ressources humaines/matérielles/monétaires, ce qui les oblige à mener avec parcimonie leur campagne de publicité,

2) honte des gens à exprimer leur analphabétisme;

3) difficulté sérieuse à rejoindre les hommes qui semblent rejeter le phénomène, nier le besoin. Les éducateurs tentent de lutter contre ça.

2. La CSR Jean-Talon

Le programme d'Alpha en est à sa quatrième année d'existence et l'équipe compte avoir cent cinquante (150) étudiants actifs au cours de l'année 80. Elle dispose de peu de moyens de sensibilisation outre l'utilisation des médias locaux.

Le dépistage est facilité par la collaboration non officielle des fonctionnaires de diverses institutions qui mettent à leur disposition des listes de noms et des fiches de renseignement. On tente de s'assurer des collaborateurs dans les différents lieux où sont susceptibles de se présenter des analphabètes (bureaux d'emploi des compagnies, usines, caisses populaires, etc.).

Quant aux moyens utilisés, on diffuse des dépliants et des affiches, dans tous les endroits publics où c'est possible de le faire et l'on compte beaucoup sur le réseau analphabète. Les analphabètes connaissent toujours d'autres gens qui ont la même difficulté (frères, soeurs, parenté, amis, voisins).

Enfin, ils considèrent que le premier contact est crucial. "...dès le départ, on fait un retour sur les mauvais souvenirs de l'école. Les gens embarquent là-dedans avec beaucoup d'agressivité. Par la démystification de l'école il leur est facile par la suite de les rentrer dans la boîte qu'on appelle l'école..." (Guy Dumas).

Problèmes soulevés

Processus très long et exigence de dépister soi-même. Serait préférable qu'il y ait collaboration à ce niveau.

3. Les nouveaux groupes

3.1 Shécrilire - Sherbrooke

Ils existent depuis un an. Pour la sensibilisation et le dépistage, ils comptent beaucoup sur les personnes interposées. Ils ont fait une apparition efficace au cours d'une ligne ouverte télévisée qui a déclenché une

demande d'informations sans précédent et leur a permis de recruter plus de vingt (20) personnes en un court laps de temps. Ils insistent sur l'importance de l'image que le groupe reflète. On doit avoir bonne réputation et faire en sorte que cette image soit en accord avec la réalité. Ils tentent actuellement de développer une entente de collaboration avec le bureau du Bien-être social.

3.2 Tour de lire - Montréal

Le groupe est actuellement en formation et compte débuter ses activités d'ici fin 80. Il va développer la sensibilisation/dépistage dans deux champs d'intervention, soit, le réseau des organismes populaires et communautaires dans un premier temps et la sensibilisation du milieu naturel dans un deuxième temps. Il compte aussi utiliser les médias communautaires en diffusant un dossier sur l'analphabétisme sur les ondes de CIBL-MF et la publication d'articles dans le journal local.

3.3 Tirelire

Ils en sont aussi à leur début. Ils comptent intervenir auprès des ouvriers de la construction. Ils éprouvent une grande difficulté à dépister sur les chantiers. Ils vont plutôt amorcer leur sensibilisation/dépistage au travers des cours obligatoires sur la santé/sécurité.

PARTIE III: Recommandations

1. On ne sensibilise pas assez les alphabétisés(es) sur l'importance de la réalité analphabète dans notre société. Peut-être que si on les motivait un peu plus... Il s'agit de faire du travail non seulement au niveau de revendications d'ordre monétaire et du matériel pédagogique mais d'aborder une démarche de prise de conscience sur le phénomène de l'analphabétisme avec la population.

2. Si l'analphabète est honteux, l'autre membre de "l'équipe" l'est encore plus (un analphabète fait souvent appel à une ou plusieurs personnes de son entourage pour "s'en sortir". C'est cette association cachée qu'on a nommée ici une "équipe"). Il importe donc d'investir des énergies aussi auprès des pairs afin de les sensibiliser et de les outiller. Cette démarche présente un champ à investiguer.

3. Expliquer le phénomène de l'inadaptation scolaire qui est directement relié à la condition socio-économique et culturelle d'un milieu défavorisé afin de mieux comprendre la situation actuelle.

4. Il faudrait un décret politique ou gouvernemental qui autorise les fonctionnaires à informer les clientèles analphabètes des services et institutions ressources en alphabétisation.

5. Personnaliser le premier contact, en donnant dans les informations diffusées (pamphlets, médias...) la référence d'un nom, d'une personne avec qui l'analphabète peut communiquer directement, personnaliser les personnes-ressources dans les divers milieux de dépistage.

oooooooooooooooooooooooooooooooo

2. "GROUPES ALPHA": AUTONOMIE, ORGANISATION, FINANCEMENT, PROJETS...

ANIMATEUR: ANDRÉ HUBERT
SECRÉTAIRE: ROBERT SAUCIER
PARTICIPANTS(ES): UNE VINGTAINE

L'Equipe Alpha de la Coopérative de services multiples de Lanaudière (CSML) a d'abord proposé onze (11) questions en guise de canevas de discussion.* Une intervenante a ensuite suggéré que l'on ajoute deux (2) questions. Premièrement, "Le financement actuel respecte-t-il l'autonomie de l'éducation populaire ?" Deuxièmement, "Y aurait-il moyen d'avoir du financement et des prêts de ressources pour des travaux de recherche, des publications, etc.?"

Le débat a commencé avec la première question: "Est-ce que l'on peut faire de l'alphabétisation uniquement avec des bénévoles ?" Un intervenant a souligné que l'enthousiasme des bénévoles diminue après quelques mois, que certains abandonnent même, ce qui entraîne évidemment un manque de continuité dans l'intervention. Une autre personne a fait remarquer que le bénévolat entraîne des coûts non négligeables à la longue (transport, temps, etc.), ce qui explique facilement les baisses d'enthousiasme.

---

* Voir la liste de questions en annexe.

Une intervenante a ensuite reformulé le débat en posant la question suivante: "Si l'éducation, et donc l'alphabétisation, est un droit fondamental, le bénévolat doit-il exister ? Est-ce que ça n'est pas une façon pour le Gouvernement d'esquiver une responsabilité ?" Sa réponse est qu'il faut abandonner le bénévolat et revendiquer des fonds pour l'alphabétisation.

Quelqu'un a fait remarquer qu'on ne peut pas vraiment parler d'autonomie car les groupes sont tellement en position d'insécurité et d'attente face à la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) qu'il s'agit d'une véritable situation de dépendance. De plus, on ne sait trop quoi dire aux usagers qui s'informent pour savoir si les projets vont continuer.

Un représentant du programme d'aide aux OVEP (DGEA) a exprimé quant à lui le souhait qu'on fasse des propositions relatives au financement de façon à augmenter l'autonomie des groupes populaires.

Certains ont mentionné à ce sujet que leurs principales difficultés étaient liées aux délais bureaucratiques d'une part et à l'absence d'une "enveloppe" spécifique Alpha d'autre part.

Une personne a mis de l'avant la nécessité d'une forte solidarité avec les OVEP car tous livrent fondamentalement la même bataille pour la reconnaissance de l'originalité de l'éducation dans les groupes populaires et un financement qui permette de se développer et de créer de nouveaux modèles.

Une intervenante a exprimé l'opinion que la priorité du ministère de l'Education du Québec (MEQ) en alphabétisation se révèle dans les faits être beaucoup plus une déclaration de bonnes intentions.

De façon plus concrète, d'autres intervenants ont signalé que le fait de recevoir une partie seulement des sommes demandées rend impossible la réalisation complète des projets et provoque de véritables gaspillages d'énergie sur des batailles de financement au détriment des projets eux-mêmes. De plus, la méthode de financement de la DGEA (ex.: réception de la lettre à la fin août, 75% de la subvention en octobre, 25% final en août ou septembre suivant) rend l'administration difficile. Sans compter que la période de flottement entre juin et septembre a souvent pour conséquence que les gens se trouvent d'autres jobs pendant l'été et que tout est à recommencer à l'automne. Par ailleurs, les normes ne tiennent pas compte des particularités des organismes populaires (ex.: transport en milieu rural, locaux inadéquats et difficiles à trouver et dispendieux, coûts des communications entre certains endroits, etc.) et encore là il faut mettre beaucoup d'énergie dans le louvoiement administratif pour s'en sortir.

Le responsable du programme OVEP à la DGEA a expliqué, en réponse à une question, qu'on avait souvent suggéré aux organismes de "se mettre en contact" avec d'autres organismes volontaires ou avec leur commission scolaire, par exemple, pour qu'ils vérifient s'ils ne pourraient pas en quelque sorte compléter leur financement par des prêts de locaux, de services, etc. Ce à quoi on a répliqué que cette coopération se révèle pratiquement impossible dans bien des cas pour des raisons bureaucratiques, politiques, etc. De plus, le financement actuel maintient les groupes dans un climat d'insécurité tel que ce qui avait été pensé comme un simple conseil peut être perçu comme une obligation menaçante.

Une personne a fait remarquer que ce sont les mêmes problèmes qui durent depuis dix ans et a suggéré de se solidariser avec le regroupement des OVEP, pour obtenir la reconnaissance et l'autonomie de l'éducation populaire.

Le responsable du programme OVEP à la DGEA a exprimé l'avis qu'il y a parfois des petites victoires bureaucratiques mais que dans l'ensemble ça demeure l'appareil gouvernemental avec tout ce que cela implique de lourdeur et de lenteur. Le problème du 25% (versement final une fois que les activités sont terminées) est un modèle de gestion financière à modifier, mais c'est très difficile de changer les habitudes de la maison. La limite de 20% "secrétariat, déplacements, etc." est une mécanique qui pourrait être changée, mais le programme existant au départ pour des activités de formation, c'est celles-ci que cette limite voulait privilégier. Dans l'ensemble, il est difficile pour les fonctionnaires de faire changer quelque chose et dans ce sens les pressions des intervenants sont importantes. Enfin, il ne faut pas oublier que le budget des OVEP est le seul à l'intérieur du MEQ qui a connu une ugmentation constante depuis quelques années.

Une intervenante a réagi en disant: "Ne nous dites pas de faire des pressions, c'est seulement parce qu'on a fait des pressions qu'on subsiste encore !" Les fonctionnaires jouent un rôle ambigu, dangereux et démobilisant lorsqu'ils réagissent aux pressions des groupes populaires par des réponses très technocratiques. Selon elle, beaucoup de problèmes seraient réglés si les groupes recevaient des subventions statutaires de départ dès le début du mois de juin.

De façon plus générale, tous les problèmes qui ont été abordés s'intègrent dans un problème global: est-ce que l'éducation populaire est légitime ? Si la réponse est oui, il faut qu'on la reconnaisse et qu'on lui donne du financement. A ce moment-là, les groupes vont pouvoir s'organiser comme n'importe quel organisme qui reçoit un budget au début de l'année. Somme toute, le problème est politique: on ne reconnaît pas l'éducation populaire.

3. FORMATION DES ALPHABETISEURS ET ALPHABETISEUSES

ANIMATEUR: ROGER CARTIER
SECRÉTAIRE: MONIQUE GAUDREAU

La problématique de la formation des alphabétiseurs dans les groupes populaires n'est pas faite.

Démarrant sur la question de la pertinence ou de la non-pertinence de cette formation, l'atelier a démontré que les alphabétiseurs, tout en s'entendant sur le principe d'une certaine formation, ne faisaient pas l'unanimité quant aux formules à promouvoir.

Quelques problèmes

Beaucoup d'alphabétiseurs sont au départ des professeurs de français ou ont, en tout cas, un héritage scolaire qui les porte à s'inscrire dans une démarche de scolarisation avec comme perspective que les cours d'alphabétisation constituent une première étape dans la promotion scolaire allant du français de base au secondaire.

D'autre part, certains formateurs font état de l'isolement dans lequel ils travaillent, ce qui les ralentit au niveau de la réflexion et de la créativité dans leur travail.

De façon plus générale, on mentionne comment il est difficile, dans ce contexte de tradition scolaire et d'isolement, de se définir des objectifs d'alphabétisation clairs et d'élaborer des pratiques et des démarches qui soient cohérentes par rapport à ces principes.

Les besoins de formation

Au sujet de la formation, on insiste sur la nécessité de laisser les formateurs maîtres de leur formation, de favoriser, dans cette perspective, la complicité d'équipes qui se regroupent autour d'un même objectif, d'une même analyse sociopolitique de la situation des analphabètes, d'une même connaissance de la clientèle dont ils partagent la culture.

Au niveau des contenus de formation, on ne manifeste aucun intérêt pour des contenus de type académique ou disciplinaire que certains appellent une "formation bancaire". On parle plutôt d'échanges, de confrontation, de mise en commun à partir d'expériences vécues; on souhaite s'allier les ressources utiles quand les besoins s'en font sentir.

Certains groupes parlent d'un programme de formation en le situant dans la perspective des objectifs mêmes du projet d'alphabétisation. Autrement dit, une première exigence d'une équipe de formateurs serait de définir les objectifs de son projet, les contenus de formation étant ensuite liés aux exigences du projet. Si, par exemple, on se donne comme objectifs de rendre l'adulte analphabète plus autonome, plus conscient, plus capable de s'organiser, ce sera le défi de l'équipe de formateurs d'opérationaliser ces objectifs et de définir les types d'intervention et les démarches pédagogiques pertinentes.

Dans cet esprit, il ne s'agit pas uniquement de rencontres d'échanges, de quête de recettes mais d'un véritable travail de recherche pour élaborer des outils, des instruments sur différentes questions:

- Qui sont les analphabètes, quelle est leur culture, leur représentation du monde...?
- Comment faire l'analyse d'une situation ?
- Comment définir un objectif ?
- Comment préparer un cours, élaborer du matériel, évaluer...?
- etc.

Autant de questions qui doivent faire l'objet d'un travail attentif et pour lequel une équipe doit se donner des conditions de temps, de disponibilité, s'adjoindre des ressources pour progresser concrètement et efficacement.

Le risque, si on ne se donne pas ces conditions, c'est que les objectifs deviennent abstraits et que la pratique se rapproche plutôt des entreprises scolarisantes que, par ailleurs, on dénonce.

Les formateurs de formateurs

En plus de ces groupes qui assurent la formation de leurs formateurs, certains organismes ont une responsabilité de former des alphabétiseurs. Il en est ainsi des commissions scolaires, du ministère de l'Immigration, de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA).

Le type d'intervention réalisée par ces organismes auprès de leurs clients vise, d'une part, à les aider à clarifier leurs choix, à expliciter leurs pratiques en fonction des objectifs définis, à remettre en question leurs habitudes d'intervention. Certains organismes ont ainsi développé des approches, des stratégies, des outils d'intervention auxquels ils initient les alphabétiseurs issus principalement des commissions scolaires et des centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI).

Ces responsables de formation ont manifesté beaucoup d'intérêt à se regrouper, à échanger sur leurs modes d'intervention, à profiter de leurs expériences réciproques. On a souhaité que l'Equipe d'aide au développement (EAD-DGEA) assure la coordination de ces échanges.

Conclusions

Trois conclusions s'imposent:

- LES FORMATEURS insistent pour garder le contrôle de leur formation;

- LES FORMATEURS souhaitent que des ressources financières leur soient allouées pour favoriser l'organisation et l'encadrement de rencontres;

- LES FORMATEURS souhaitent que les ressources techniques et pédagogiques de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) soient mises à leur disposition.

oooooooooooooooooooooooo

4. METHODES ET OUTILS

ANIMATRICE: MICHELINE LAPERRIÈRE
TRANSCRIPTION: JEAN-PAUL HAUTECOEUR
PARTICIPANTS(ES): 21

M.L.: La démarche proposée pour l'atelier:

1. Quelles images on se fait, quelles attentes on a d'une "méthode" d'apprentissage quand on débute dans l'alphabétisation ?
2. Comment on fonctionne réellement ? Quelles difficultés on rencontre ? Comment on chemine vers une méthode qui pourrait être adéquate ?

(L'animatrice propose un tour de table sur ces questions.)

- Moi j'opte pour la pratique, et à partir de là je pige dans la méthode qui s'adapte le mieux. Par exemple, je fais lire "sortie", "urgence","arrêt". Il faut tout de suite que les gens soient capables de fonctionner.

M.L.: C'est quoi tes critères de sélection entre les méthodes ?

- Ca dépend des groupes. Si un groupe demande un cahier pour remplir des pages, alors je leur en donne un. Avec seulement le tableau, ils n'ont pas l'impression de faire quelque chose. Quand ils ont noirci tant de pages sur un cahier, alors ils se sentent valorisés. Mais, je fonctionne beaucoup avec le tableau noir.

- Nous, on fait en sorte qu'il y ait action. On essaie d'imaginer des outils qui soient à la fois intéressants, pas trop compliqués, pratiques et aussi qui vont permettre une prise de conscience. On saute finalement d'une contradiction à l'autre. Actuellement, on n'a pas de méthode, on planifie au jour le jour selon les besoins des participants. Mais en janvier, avec de nouveaux groupes, on se propose de tenir compte d'une certaine progression. Pour nous, tout est possible, on ne s'arrête pas à une méthode...

M.L.: La méthode, est-ce que c'est un faux problème ? Est-ce que le problème des outils se pose ?

- Pour nous, le problème c'est: "qu'est ce que tu veux faire avec de l'alphabétisation ?" Pour nous, c'est clarifier ta lecture de la réalité, identifier à quoi tu veux en venir, ce que tu véhicules carrément. Après ça, les outils et la méthode ça suit...

- Nous, à partir de la réalité quotidienne des gens qui sont en prison, on voudrait arriver à un échange sur leurs situations pour ensuite transmettre ce contenu par écrit, et faciliter ainsi le langage écrit et oral. C'est-à-dire travailler à la fois sur l'expression (orale et écrite) et sur la lecture de l'environnement.

  Comment on essaie de faire ça ? A partir des "mots générateurs", les mots qui ont un sens pour les gens qui sont "en dedans"; à partir aussi de diapositives ou de films sur la réalité du monde en prison. Après on procède par la décomposition syllabique...

M.L.: Donc, ce qui nous situe, c'est plus une démarche d'apprentissage...

- Pour pouvoir continuer à suivre, j'aimerais qu'on m'explique ce qui est la différence entre une démarche et une méthode...

M.L.: Par méthode, on fait référence à des outils spécifiques. Par exemple, on parle de la méthode Youville, de la méthode Laroche-Trépannier, Chambly, etc.

- Quand on parle de nos cahiers, je n'aimerais pas qu'on les appelle la "méthode Chambly", parce que ça n'est pas une méthode. On est partis d'une approche suggérée dans le nouveau programme de l'élémentaire, et à partir de certains objectifs pédagogiques on a bâti des cahiers d'exercices. La méthode elle-même,

c'est la façon dont on va procéder avec les étudiants. Elle peut varier d'un endroit à l'autre. J'associe méthode avec démarche, et les outils ce sont les cahiers d'exercices. Je trouve important que les gens lisent le cahier du formateur pour voir dans quelle optique les cahiers ont été faits.

- Par méthode, j'ai l'impression qu'on est plus orientés vers la langue: des exercices pour apprendre un code. Alors que par démarche d'approche j'entends que l'on inclut le monde à qui on s'adresse.

M.L.: Si on continuait le tour de table ?

- Nous, on est partis d'une recherche de Gisèle Painchaud sur les besoins des analphabètes et d'une méthode française pour les immigrants (CLAP): on a mis ça ensemble pour faire un "programme". De la recherche sur les habiletés de base que doit posséder tout individu pour fonctionner dans la société, une connaissance de faits et de termes dans des domaines essentiels comme le travail, la consommation, les ressources communautaires, la santé, le Gouvernement et les lois - on s'est fait une liste d'objectifs d'apprentissage. Par exemple le travail: on doit connaître les différentes façons de se trouver un emploi, les avantages et les inconvénients d'un emploi à court et à long terme, les divers métiers possibles, à quoi sert une carte d'assurance sociale, etc. En lecture: on doit pouvoir lire les offres d'emploi dans un journal, un formulaire de demande d'emploi. En écriture: pouvoir remplir un formulaire de demande d'emploi. En calcul: pouvoir calculer les heures travaillées avec le taux horaire. En résolution de problèmes: pouvoir choisir un emploi en compatibilité avec les expériences d'emploi antérieures, savoir se présenter à une entrevue, etc.

  On a fait ça dans tous les domaines essentiels de la société. Ca nous a donné une liste d'objectifs d'apprentissage, une liste de matériel à utiliser. Et on essaie de répondre à tous ces objectifs en utilisant la "méthode CLAP", adaptée.

- Dans le processus d'apprentissage, la première étape, celle de l'acquisition d'une nouvelle connaissance, est bien marquée. L'étape suivante c'est l'appropriation: celle qui cuit le plus fort. Il n'y a pas d'apprentissage vrai tant que ça ne rentre pas, parfois douloureusement, à l'intérieur de soi, et toujours par des choses qui collent à nous. Sans cette étape la plus importante, il y a oubli de la connaissance. L'étape suivante est l'intégration, que l'on voit par le changement de comportement: il était illettré - maintenant il sait lire.

Il y a trop de méthodes qui font appel à l'intellectuel. On croit que l'alphabet c'est une affaire de cerveau. Or je trouve que c'est tout le corps qui apprend. L'environnement éducatif est extrêmement impliquant, et il rejoint la troisième phase de l'apprentissage, l'appropriation.

- La difficulté qu'on a, c'est d'établir les niveaux de progression. Comment identifier le degré d'analphabétisme: où ils en sont rendus ? Comment amener une réflexion critique sans imposer nos valeurs ? Voilà nos questions théoriques. Mais on ne connaît pas encore notre clientèle, et des difficultés pratiques on n'en a jamais eues.

- Quand on part avec un groupe, les besoins immédiats de ce groupe-là déterminent le vocabulaire qu'on va utiliser à ce moment-là.

Il faut faire une distinction entre une approche de lecture et une approche d'écriture. La première démarche d'écriture c'est de la copie. Mais la première démarche de lecture, c'est une approche globale: on part d'un vocabulaire de base qui est universel, puis il y a certains mots propres à ce qu'ils veulent travailler qu'on va rajouter. Et une fois fixé ce vocabulaire, on a un objectif pédagogique assez précis: le lexique de base, la syntaxe, les regroupements grapho-phonétiques, les techniques d'alphabet (usage du dictionnaire), certaines notions de grammaire très élémentaires (noms au pluriel...). Quand on arrive dans la lecture, le vocabulaire augmente assez rapidement. On la présente toujours de façon globale: on travaille beaucoup avec étiquettes, on construit des petites phrases et on en reste au même vocabulaire pendant un certain temps pour qu'il soit bien intégré.

Dans la lecture, on est partis d'un déclencheur: une discussion. Il y a beaucoup d'apprentissage qui peut se faire par la communication orale. Quand on veut aider les gens à être plus conscients des besoins qu'ils ont, en parler c'est une bonne façon. J'essaie de partir toujours du point où les gens en sont rendus...

En écriture, le vocabulaire à retenir est beaucoup plus restreint. Par contre, il y a des choses à savoir qui peuvent être bien nécessaires, par exemple remplir un formulaire...

- Chez nous, on a commencé par le décodage d'une image simple. Après, on est passé à la lecture globale des mots, parfois accolés à des images, mais en cherchant à chaque fois le sens du mot. Puis sur un tableau, on a rassemblé tous les mots d'une phrase: lecture et jeux avec les mots pour former une phrase. Il y a des étapes de discussion à l'intérieur des ateliers, qui servaient à l'expression orale.

La plus grosse difficulté, c'était, après les discussions, de reprendre ce que les gens ont dit pour pouvoir l'écrire. Qu'est-ce qu'on fait avec tout le contenu ? Comment reprendre la discussion pour que le groupe construise un texte ?

On a trois groupes d'Haïtiennes. Avec celles qui savent écrire assez aisément en français, on a un programme de lettres. Par groupes de cinq, six, elles s'écrivent des lettres à partir d'une série de thèmes discutés en groupe. Les lettres sont corrigées et les moniteurs ont le projet de les imprimer dans un atelier artisanal.

Il y a un groupe intermédiaire qui lit plus ou moins le français. Ca a été un groupe cobaye, parce que c'est avec lui qu'on a expérimenté une série de méthodes. Ces gens fréquentent le centre depuis deux ans, mais ils ne maîtrisent pas encore l'écriture et la lecture parce qu'on avait commencé l'alphabétisation en français. La méthode était peut-être intéressante, mais c'était dans une langue étrangère. Le groupe a peut-être avancé idéologiquement, mais sur le plan technique de l'écriture et de la lecture il y a eu une espèce d'injustice qui a été commise dans l'enseignement. Ces gens continuent à venir et à travailler en français, mais à partir de textes enregistrés sur cassettes.

Avec le premier groupe, on a commencé à travailler en créole, avec l'accord des gens, ce qui a été difficile à faire accepter. Etant donné qu'on n'a pas de manuel en créole, on a été obligées de prendre par-ci par-là... Il y a un manuel qu'on prend comme pivot, notamment pour montrer aux gens l'alphabet, les premières syllabes, etc. Et pour les exercices on pige un peu partout...

Je voudrais rajouter qu'on doit tenir compte aussi de chaque personne, parce que ce qui est valable pour un peut ne pas l'être pour l'autre. La semaine dernière par exemple, on a été obligées de travailler avec des bâtonnets, parce qu'il y en a qui ne sont pas capables de manier une plume ou un crayon.

Nous, en Belgique, on travaille avec des étrangers, donc le travail de l'oral a une place très importante. C'est principalement axé sur les méthodes structuro-globales. Au niveau de l'écrit, pour les tout débutants, moi j'ai tendance à utiliser une méthode analytique pour différentes raisons: par exemple, l'irrégularité de présence aux cours. Avec une méthode analytique j'arrive à les repêcher pour qu'ils ne soient pas tout à fait "paumés", tandis qu'avec une méthode globale je n'y arrive pas...

Par rapport à l'adaptation des méthodes et des techniques de Paolo Freire à l'apprentissage du français, autant j'accepte tout à fait la démarche autant je n'ai jamais compris qu'on puisse utiliser telle quelle sa méthode en français parce qu'elle a été faite pour des langues phonétiques - dont la graphie correspond au son - alors que le français ce n'est pas du tout ça ! Je veux bien encore quand il s'agit du travail de décomposition, si on choisit de façon très directive les mots, mais quand on passe au stade de recomposition des mots qui viennent des étudiants, je ne vois plus très bien comment on fait.

Chez nous, on est aussi très influencés par la méthode Freinet, ce qu'il appelle une méthode "naturelle" d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il y a là un élément important pour la correspondance interclasses ou la confection de journaux scolaires qui sont échangés entre les différents groupes. En vous voyant si nombreux et autant dispersés, je me disais que ça serait un moyen pratique - parce que écrire pour écrire c'est peut-être essentiel mais il arrive un moment où l'on a envie d'écrire pour avoir un vrai but de communication qui nous apprenne, qui soit vraiment un échange.

Nous essayons aussi de mettre au point un outil de formation pour les instituteurs dans le système scolaire, parce qu'on estime qu'eux touchent un public plus nombreux. Dans un bouquin, on a essayé de développer, point par point, un exposé phonétique (de correction), une comparaison phonétique et grammaticale entre le français et les langues d'origine des immigrants (surtout l'arabe, l'espagnol et l'italien) et des exercices d'apprentissage oral du français parce que tout le système scolaire chez nous est axé sur l'écrit et il n'y a pas assez d'exercices oraux basés sur des méthodes structuro-globales.

Il y a quelques années, on voulait absolument avoir un outil qui soit adapté, avec un contenu "au poil", etc. Avec l'expérience, on en est revenus. Ce qui nous a plus préoccupés, c'est une démarche d'apprentissage qu'on a tenté de structurer en trois temps: d'abord une acquisition de difficultés graphophonétiques, c'est-à-dire pouvoir écrire un certain nombre de mots avec des sons complexes ("gu", "ch", "in", etc.). Dans un deuxième temps, on travaille sur la structure de la langue. On pense que pour pouvoir s'exprimer il faut comprendre qu'il y a la phrase - un sujet, un verbe, un complément - et qu'il y a des mots qui permettent de donner de l'image - les adjectifs. On joue au niveau de la syntaxe, on fait beaucoup d'exercices. Mais ce qui est central, c'est d'arriver à formuler notre pensée, ceci de façon critique. On le fait en écrivant des textes collectifs.

Nous aussi on fait du travail à la pige, on tâtonne, ça prend beaucoup d'énergie. On voudrait arriver à être le plus efficaces possible en faisant des banques d'exercices selon les groupes, les intérêts, etc. C'est important de savoir comment on approche la phrase, le verbe... On va essayer aussi de faire un recueil de textes écrits par les analphabètes eux-mêmes.

Au niveau des analphabètes complets, c'est un peu différent. On voudrait arriver à avoir une plus grande efficacité, c'est-à-dire déboucher rapidement sur la lecture pour que, une fois qu'ils ont un bagage de mots ils puissent jouer à l'intérieur de la structure acquisition phonographique - écriture de textes, etc. On pense qu'on a une piste: on est en train d'expérimenter la méthode dynamique globale adaptée à des adultes. On a un premier thème: "René va à l'usine". Une fois que les débutants auront un certain bagage de mots, on se lancera dans la démarche d'apprentissage telle que je l'ai décrite.

Donc pour nous, c'est un faux problème que de dire: "il nous manque des outils". On se demande: c'est quoi un apprentissage grammatical qui serait élémentaire et qui serait correct. On veut faire l'étude des difficultés que suppose l'écriture: est-ce que c'est la maîtrise du crayon ? Est-ce que c'est la méthode de struturer l'espace ? Qu'est-ce que les niveaux de langue ? Pour nous, ces questions-là c'est plus important qu'un outil.

Pour nous, il n'y a pas d'alphabétisation qui soit neutre. Tout contenu d'alphabétisation a une orientation idéologique. Je voudrais démythifier la peur qu'on a du mot conscientisation. En travaillant avec des Haïtiens, on n'a pas le choix de se poser ou pas la question de la conscientisation. Si vous permettez, je citerai une petite phrase de Paolo Freire: la conscientisation, c'est "le développement critique d'une prise de conscience de la réalité dans laquelle on vit". Il y en a qui ont peur parce qu'ils croient qu'on est en train de former des militants d'extrême gauche. On voudrait aider les gens à se prendre en charge dans la société où ils vivent. On se situe très clairement dans le cadre d'une éducation populaire. Il y a des problèmes qui se posent qui sont plus importants que la lecture et l'écriture. Hier, dans un atelier par exemple, on parlait du problème du "machisme" dans la famille, du conditionnement sexiste et de l'autonomie dans le couple. Nous, on n'a que des femmes dans les groupes et seulement quatre ou cinq hommes. On s'est demandé comment les femmes haïtiennes voient les femmes québécoises... On a parlé de la grève des enseignants, parce que nous, nous étions en grève et il fallait parler de la raison pour laquelle

on ne s'était pas vus pendant un mois. On a parlé de l'éducation des enfants et des jeunes adolescents: on a comparé le contexte social en Haïti et au Québec... La dernière question, une des plus importantes, c'est la question linguistique. Le scandale que nous subissons beaucoup depuis longtemps dans le milieu haïtien c'est qu'on veut alphabétiser des gens dans la langue coloniale. Cette année, on a beaucoup discuté avec les gens et on a finalement opté pour alphabétiser en créole, et après on va passer au français.

Quel que soit le matériel qu'on a choisi, on a une idéologie ou une philosophie, et on a des objectifs. Le formateur a des objectifs, les apprenants ont des objectifs qui doivent être clarifiés dès le départ. On ne sait pas toujours quels sont nos objectifs quand on commence, et surtout on ne prend pas toujours la peine de faire une adéquation entre nos objectifs et ceux des apprenants...

Je travaille au ministère de l'Immigration avec des apprenants qui reçoivent du Gouvernement un cours de six mois, avec dix heures d'alphabétisation par semaine. Ce qu'on peut viser, ce n'est pas l'alphabétisation. Je donne des techniques de lecture et d'écriture de base, de survie pour que les immigrants puissent s'adapter avec comme outil la langue orale mais aussi l'écrit. Donc, j'ai dû laisser tomber par exemple l'aspect conscientisation: À quoi ça sert de conscientiser des gens quand ils ne savent pas dans quel système ils sont tombés, qui ne comprennent pas notre société ?

Dans une alphabétisation de survie, on doit se donner des objectifs d'apprentissage. Savoir combien de temps les gens ont à leur disposition détermine l'outil qu'on va choisir, l'approche, la progression. Quelle que soit l'idéologie de départ, on ne devrait pas avoir à piger dans le matériel, surtout quand on fait ça en tant que bénévoles. Il faut mettre au point une progression qui serait juste méthodologique et qui pourrait être utile à tous les groupes, quels qu'ils soient. Il y a un apprentissage technique minimum: si on choisit de partir du mot pour aller à la phrase puis à un texte, il y a une progression. Il faudrait travailler de concert pour que quels que soient les groupes auxquels on appartient, on ait cette progression.

Nous à force de recherches, on est tombés sur le nouveau programme de français à l'élémentaire dans lequel il y a cette progression. C'est un travail de dix ans fait par des spécialistes. Nous on s'est basés sur cette recherche pour notre travail parce qu'on trouvait que la progression était assez claire, avec des suggestions d'activités. On voit vraiment la langue comme une communication. A partir de cet objectif de communication, on ne voit plus la grammaire de la même façon...

- Il y a une distinction à faire entre la langue écrite et la langue orale, entre les besoins différents qui leur sont rattachés. Il est important de ne pas les mêler...

M.L.: Je ne me sens pas responsable de faire les conclusions de l'atelier parce qu'on n'a pas beaucoup discuté. Pour les recommandations, il me semble qu'il se dégage certaines choses, à savoir la nécessité d'avoir des banques de questions techniques, de matériel (ex: audio-visuel) à faire circuler... Dans un autre ordre de questions: qu'est-ce que pourrait être un programme cadre ? Quelles sont les difficultés langue écrite/langue parlée ? Il y a là des besoins qui s'annoncent. Autant on a exprimé, dans le passé, qu'on voulait avoir des outils, autant maintenant nos besoins se déplacent de pôle. Mais on n'a fait qu'explorer des pistes...

- Il y a aussi l'idée d'un journal à faire circuler qu'il ne faut pas lâcher !

oooooooooooooooooo

5. L'ALPHABETISATION DES TRAVAILLEURS ET TRAVAILLEUSES

ANIMATEURS: RICHARD HUDON
RAPHAEL RAMIREZ
SECRÉTAIRE: EMILE OLLIVIER
PARTICIPANTS(ES): 25

Cet atelier, portant sur l'alphabétisation des travailleurs, s'était donné pour objectif de dresser un rapide tableau des programmes existant dans ce domaine au Canada. Les participants ont pu bénéficier des apports de quatre personnes-ressources:

Richard Hudon, animateur social au collège Algonquin,

Raphaël Ramirez, chercheur à l'université McMaster,

Grégoire Julien et Denis Brunet du projet Tirelire (Québec).

1. L'analphabétisme en milieu de travail

L'atelier débuta par une présentation de Richard Hudon qui traça, de façon succincte, le contexte de cette action d'alphabétisation la reliant à un ensemble d'énoncés politiques. Mais c'est avec Raphaël Ramirez qu'on entra dans le vif du sujet.

Celui-ci nous fit un inventaire des projets existant actuellement au Canada. Cinq projets types ont été présentés.

1 - D'abord, c'est l'expérience du collège Frontière, faite sur les lieux mêmes du travail et surtout en milieu rural Elle se fait le soir, dans des endroits pauvres en loisirs, particulièrement dans les secteurs forestiers et miniers. L'intervention du collège Frontière privilégie l'enseignement de l'anglais, du français et du calcul. Les formateurs sont des ouvriers, impliqués à part entière dans le procès de travail.

2 - En milieu urbain, c'est surtout une expérience à Toronto qui a retenu l'attention. Elle se fait du côté des migrants, portugais et chinois en majorité et plus particulièrement dans le secteur du textile. Cette expérience rejoint en général des travailleurs syndiqués ou non.

3 - En troisième lieu, Ramirez nous a exposé le cas de St. Christopher House. Là, l'expérience d'alphabétisation se fait dans le cadre des commissions scolaires qui acceptent de payer le coût de la formation sur la base d'un enseignant pour quinze étudiants. Malheureusement, ce programme est temporairement discontinué.

4 - Enfin, Ramirez nous signala des expériences financées par les patrons d'entreprises. Ce sont là des modèles d'éducation paternalistes traversés par une situation politique très difficile dont le moins qu'on puisse dire est qu'elle a, compte tenu des rapports de classe divergents entre patrons et travailleurs, des implications méthodologiques et des répercussions néfastes sur l'acte pédagogique.

Faut-il privilégier un modèle plutôt qu'un autre ? Ramirez croit que non.

Là, comme ailleurs, il faut fuir l'uniformation et préconiser une flexibilité dans les solutions et une diversité dans les approches pédagogiques.

Cela est d'autant plus important à souligner que les actions d'alphabétisation en milieu de travail sont relativement jeunes, nouvelles et précaires. De plus, la situation et l'ampleur de l'analphabétisme en milieux de travail n'avaient, jusqu'à ces derniers temps, guère préoccupé les pouvoirs publics. Récemment, la Commission du travail, dans un rapport d'enquête [1], arrivait à un constat

1 Cf. Rapport de la Commission d'enquête sur le congé-éducation et la productivité. Pour obtenir ce rapport, écrivez à "Public Relation Branch, Labour Canada" Ottawa, Canada, K1A 0J2 - Tel. (819) 994-2238.

pour le moins alarmant. Il y a une forte corrélation entre les accidents de travail et les bas niveaux d'alphabétisation. Ainsi, en Ontario, dans une proportion de 80%, des travailleurs accidentés pour la plupart italiens, portugais, franco-ontariens voyaient leur corps mutilé du fait qu'ils ne pouvaient lire les consignes de sécurité au travail. Les catégories de métiers les plus touchées par cette situation sont les mineurs, les ouvriers de la construction, les travailleurs agricoles, immigrants en majorité, avec comme moyenne d'âge 35 ans. C'est là une situation qui contribue à la détérioration de la force de travail. Pour ces ouvriers qui oeuvrent dans un contexte de mutations technologiques permanentes, l'analphabétisme s'avère un handicap majeur à la qualification même de leur force de travail.

Ne sachant ni lire ni écrire, le travailleur analphabète, non seulement ne possède pas les ressources adéquates pour exiger de son employeur les normes minimales de sécurité, mais aussi se trouve dans l'impossibilité d'accomplir les "scores standard" et les performances requis par les changements technologiques dans son emploi.

On débouche ainsi sur la nécessité d'une mise en place de vastes programmes, non seulement de rééducation physique mais également de réadaptation sociale. Là, loin de blâmer la victime, on doit mettre en évidence le fait que la perpétuation de cette situation contribue inmanquablement à grossir les rangs de l'armée innombrable des sous-prolétaires et des assistés sociaux. Les pouvoirs publics devraient inscrire comme priorité et dans la plus grande urgence, la santé et l'éducation des travailleurs.

Sous ce chapitre, Richard Hudon, lui-même accidenté de travail, nous fit un portrait émouvant de son passage au Centre torontois de réhabilitation. Cinq mille (5 000) victimes d'accidents de travail en moyenne par année effectuent un séjour dans ce centre. Selon Hudon, les conditions de réhabilitation correspondent davantage au régime carcéral plutôt qu'à un travail véritable d'éducation et de réinsertion dans un milieu de travail.

2. Un projet: Tirelire

Dominé par son employeur, handicapé socialement, incapable de revendiquer les normes de sécurité au travail, de lever des griefs, de déposer une plainte, le travailleur analphabète, dysfonctionnel, vit isolé dans l'impossibilité d'appréhender l'information du seul fait qu'il maîtrise peu ou pas le code écrit.

C'est dans ce contexte qu'il faut, selon Grégoire Julien et Denis Brunet, situer le projet Tirelire.

Considéré comme un organisme volontaire d'éducation populaire (OVEP), et à ce titre, subventionné par le ministère de l'Education du Québec (MEQ), le projet Tirelire oeuvre dans le milieu de la construction et de ce fait rejoint pour l'instant des travailleurs syndiqués. Mais dans ces visées, l'action de Tirelire voudrait rejoindre surtout les travailleurs migrants analphabètes complets et, dans beaucoup de cas, non syndiqués. Illettrés, et souvent n'ayant pas un statut légal au Canada, ces travailleurs sont peu revendicatifs. Ils sont "taillables et corvéables à merci" par les employeurs.

Tirelire compte également sensibiliser les syndicats à son travail d'alphabétisation tout en mettant l'accent sur la nécessité de mettre en place une politique de congé-éducation payé. Ce dernier aspect, aux yeux des promoteurs du projet, ne paraît point utopique puisque de telles politiques existent dans d'autres pays capitalistes. C'est au Québec, une nouvelle revendication du mouvement syndical.

oooooooooooooooooooooooo

6. L'ALPHABETISATION DES TRAVAILLEURS ET TRAVAILLEUSES: SUITE

SECRÉTAIRE: SERGE WAGNER
PARTICIPANTS(ES): UNE DOUZAINE

1. La suite de l'atelier thématique

Dans la chronologie du séminaire, cet atelier avait été prévu comme une période de "conclusions" à l'atelier thématique 5.3 qui portait sur la question de l'alphabétisation des travailleurs et travailleuses. Dans les faits, tout en préparant des conclusions pour la plénière du séminaire, les membres de l'atelier ont poursuivi la discussion qui avait été amorcée à l'atelier thématique.

Ce compte rendu doit être lu dans la suite de celui de l'atelier thématique 5.3. On notera en particulier que certains des sujets abordés au premier atelier n'ont pas été repris systématiquement, même s'ils ont servi en quelque sorte de toile de fond aux échanges. Nous mentionnons quelques-uns de ces sujets:

- le lien entre l'analphabétisme (chez les immigrants et chez les travailleurs nés au pays) et les accidents de travail;
- l'analphabétisme chez les travailleurs syndiqués (les travailleurs analphabètes sont souvent isolés, "non fonctionnels" syndicalement, etc.);
- la corrélation entre l'analphabétisme et le travail dans les petites entreprises non syndiquées où l'on ne verse pas toujours le salaire minimum.

2. Remarques

. Dans le cadre de l'atelier, on s'est beaucoup référé à un nouveau projet d'alphabétisation qui s'adresse directement à des travailleurs alors que la plupart des autres expériences s'adressent à des catégories plus spécifiques (groupes ethniques, détenus, etc.) ou alors à des travailleurs sur la base de leur résidence: ces derniers projets s'adressent autant à des personnes qui ont un emploi rémunéré qu'à ceux qui sont en marge de la production (chômeurs, assités sociaux, femmes à la maison, etc.). Le projet "Groupe de formation Tirelire" qui tente de rejoindre des travailleurs analphabètes oeuvrant dans l'industrie de la construction a donc été questionné largement à partir de l'expérience d'autres groupes d'alphabétisation populaire. Nous ne reprendrons pas directement le détail de ce questionnement.

. Par ailleurs, la présence d'Ontariens aura permis de constater que les travailleurs analphabètes et les organisations ouvrières et populaires sont confrontés sensiblement aux mêmes problèmes et cela, de part et d'autre de la Rivière-des-Outaouais...

A - LA REALITE DES TRAVAILLEURS ANALPHABETES

1. La situation générale

. La situation des travailleurs analphabètes ne peut véritablement se comprendre que dans le contexte historique et social qui l'a engendrée. Il faut prendre en compte les conditions de travail et les conditions de vie des classes populaires. En ce qui a trait plus spécifiquement à l'analphabétisme, on rappelle qu'au Québec, la loi de l'instruction obligatoire est une réalité relativement récente (1942) et qu'elle ne fut obtenue qu'à la suite d'une longue lutte de la classe ouvrière.

. "Le travailleur analphabète est à la merci d'à peu près tout le monde". Etre travailleur analphabète, c'est vivre les conditions de travail et de vie des travailleurs, mais avec un handicap de plus, l'analphabétisme. Cet handicap entraîne des effets quotidiens au niveau de l'emploi: problèmes souvent graves de santé, sécurité au travail, difficultés dans les relations de travail. Les travailleurs analphabètes sont aussi souvent désavantagés dans leurs relations avec les syndicats, ceux-ci étant souvent peu sensibilisés à la réalité (et à la signification concrète) de l'analphabétisme et de l'analphabétisme fonctionnel au sein d'une proportion considérable de leurs membres.

2. Quelques problèmes particuliers

. L'accès à l'emploi

Lorsqu'on est analphabète (ou sous-scolarisé), il est difficile d'obtenir un emploi... et de le garder. La plupart des emplois qualifiés (et semi-qualifiés) sont inaccessibles pour ces travailleurs. Bien sûr, il y a souvent une logique certaine entre les critères de scolarité exigés pour certains emplois et la nature de l'emploi (exemple: électricien). Mais plusieurs sont d'avis que les prérequis de scolarité exigés sont souvent trop élevés et surtout considérés de façon à peu près absolue. Plusieurs estiment qu'il ne s'agit pas nécessairement toujours de prérequis "réels", indispensables pour l'accomplissement de tel travail, de tel métier particuliers. On soulève ainsi le problème des "cartes de compétence".

On remarque qu'au niveau des professions qui exigent le cours collégial ou universitaire, les prérequis académiques sont beaucoup plus souples ! En effet, dans un nombre croissant de programmes, une "expérience pertinente" est acceptée comme "équivalente" aux prérequis académiques.

. La formation

Il est extrêmement difficile pour les travailleurs analphabètes de sortir de leur condition. Il y a pourtant des programmes de formation qui sont offerts, mais ces programmes touchent peu cette catégorie de travailleurs et cela, pour deux raisons principales: la non-accessibilité de ces programmes et leur contenu.

. Non-accessibilité

Dans les programmes de formation (rémunérée), on constate que de plus en plus les travailleurs analphabètes sont éliminés. On cite l'exemple du Programme fédéral de formation préparatoire à l'emploi (FPE): depuis quelques années, les travailleurs sous-scolarisés sont éliminés au niveau même de la sélection; on a estimé que dans le cadre des cinquante-deux (52)

semaines de formation rémunérée, il était peu probable que les analphabètes passent au travers à la fois de la formation générale (définie comme prérequis) et de la formation professionnelle (l'apprentissage même d'un métier). Pour les analphabètes qui tenteraient d'acquérir une formation professionnelle par des cours à temps partiel, l'inaccessibilité d'un tel processus est encore plus grande... Il y a quelques années pourtant, on sélectionnait plus facilement les travailleurs sous-scolarisés; il semble que l'on considère maintenant nécessaire de conserver une main-d'oeuvre sous-scolarisée peu qualifiée.

Son contenu

Mais le problème ne se limite pas à la seule question de l'accessibilité: c'est le contenu même de cette formation qui est remis en cause.

On constate le caractère scolarisant de la formation des analphabètes. Le programme de formation générale est un programme académique de formation, un ensemble de "cours". Or ces cours (axés sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture) sont déconnectés de la réalité; pour l'essentiel, les contenus sont les mêmes que pour l'école des jeunes avec toute la représentation de la réalité que cette école charrie.

On questionne également le contenu de la formation professionnelle qui suit la formation générale (primaire, secondaire). Cette partie de la formation est limitativement et strictement orientée sur l'apprentissage d'un métier. Des exemples sont apportés qui montrent à quel point ces programmes sont imperméables et réfractaires à tout ce qui déborde les apprentissages techniques, l'augmentation de la productivité des travailleurs formés. Il n'y est pas question, par exemple, de connaissance du processus général du travail, de connaissance des droits, de connaissance des instances et mécanismes de défense, etc.

A tout événement, on s'interroge sérieusement sur la pertinence des programmes de formation professionnelle, sur leur portée et fonction réelles. Un participant rapporte que dans le secteur (ontarien) où il travaille, 75% des travailleurs qui se sont inscrits à des programmes de recyclage au cours des dix dernières années sont encore sans emploi.

B - PERSPECTIVES DE SOLUTION

En réponse à l'analyse qui était faite de la situation des travailleurs analphabètes, les membres de l'atelier ont envisagé un certain nombre de "solutions" ou de propositions. Ces propositions se situent à plusieurs niveaux.

1. L'alphabétisation populaire

. "Que le travailleur s'organise par l'alphabétisation". L'analphabétisme constituant un handicap à lui seul, il est certain que des actions d'alphabétisation s'imposent afin d'y remédier. Toutefois, selon les participants à l'atelier, cette alphabétisation ne saurait se réduire à "apprendre à lire et à écrire". C'est un processus d'alphabétisation populaire qu'il importe d'enclencher. Or cette alphabétisation populaire, ce n'est pas l'alphabétisation scolarisante ou traditionnelle que l'on offre aux défavorisés ("à ce moment-là, on fait le jeu du pouvoir et on ne change rien"); ce n'est pas l'alphabétisation aliénante. Il s'agit au contraire d'apprendre à lire et à écrire, mais, en même temps, développer la pensée, la réflexion critique, démystifier les institutions.

On rappelle que le travail d'alphabétisation porte sur la langue, sur les mots. Or les mots ont une charge sociale; le langage ce n'est pas seulement la faculté innée d'articuler: c'est aussi un produit social. L'alphabétisation doit donc développer les possibilités d'utiliser consciemment le langage, développer les facultés de raisonnement, de critique, de réflexion. Sinon l'alphabétisation produira des "robots" capables de lire et écrire, mais peu capables de comprendre, de critiquer, etc.

. L'alphabétisation populaire partage les mêmes défis que l'éducation populaire. Les travailleurs (analphabètes) ne sont pas des ignorants, des personnes sans culture qui ne possèdent peu ou pas une faculté (lire et écrire). Comme l'éducation populaire, l'alphabétisation populaire doit leur permettre, au travers l'apprentissage de techniques et d'outils, de mieux et plus comprendre qui ils sont, où ils sont, quelle est la charge culturelle qu'ils vivent en tant que "classe défavorisée".

. L'alphabétisation des travailleurs analphabètes ne peut donc pas dissocier la réalité de "travailleur" de celle d'"analphabète": c'est là deux composantes d'une même réalité fondamentale. L'alphabétisation populaire a donc comme objectif de faire comprendre au travailleur, à travers la lecture et l'écriture, ce qu'il est comme acteur social; elle lui permettra d'imaginer comment il peut assumer une certaine autonomie d'action, comment il peut intervenir dans la société où il vit comme marginal (puisqu'il est à la fois travailleur - avec ou sans emploi -, analphabète, défavorisé, solitaire, marginalisé). L'alphabétisation populaire ne vise donc pas à isoler la caractéristique "analphabète" chez les travailleurs concernés: elle s'adresse à des personnes totales qui ont une appartenance sociale.

Ce processus se réalisera à partir de la réalité quotidienne vécue au jour le jour, de sa vie réelle au travail, des situations conflictuelles qu'il vit; le travailleur analphabète exprimera, réfléchira ces situations, les discutera en s'engageant ainsi dans un cheminement, dans un processus d'autonomie, d'autonomisation, de libération.

. Sur la "formation professionnelle" comme telle, on mentionne qu'il y a nécessité d'actions (dont des programmes de formation "profesionnelle"), actions qui puissent contribuer à solutionner les problèmes relatifs à l'emploi, au travail. Mais en même temps il y a nécessité que cette formation ne soit pas limitative: qu'elle traite des problèmes du travail, des problèmes des travailleurs. L'objectif ou le défi, c'est précisément d'étudier, de développer des manières d'intégrer la formation générale (dont le processus d'alphabétisation) et la formation au processus du travail.

2. Changements structurels

"Il est indispensable de savoir lire et écrire, mais ce n'est pas suffisant", affirmait un participant. De la même façon, plusieurs insistent sur le fait que l'alphabétisation même populaire ne peut à elle seule résoudre les problèmes des travailleurs analphabètes. "La perspective de l'alphabétisation de tous les travailleurs ne constitue pas en soi une garantie de changements dans des conditions de vie et de travail". Aussi rappelle-t-on des problèmes et des luttes qui ont une influence directe sur la situation des travailleurs analphabètes.

. Les lois du travail

La législation ouvrière actuelle est déterminante quant aux conditions de vie et de travail des travailleurs analphabètes. Aussi y a-t-il des revendications et des luttes pour une modification des lois du travail. Deux questions qui concernent directement les travailleurs analphabètes sont évoquées:

1) Le problème de l'accès à la syndicalisation.

Ce droit est encore loin d'être généralement acquis et cela en dépit (à cause) de l'actuel code du travail. (Or, on a mentionné que les travailleurs analphabètes se retrouvent dans une proportion considérable dans des entreprises non syndiquées).

2) Les problèmes de santé/sécurité au travail où ici encore la nouvelle législation n'assure pas une protection adéquate aux travailleurs, en particulier aux travailleurs analphabètes et sous-scolarisés. (Ici également, on a déjà mentionné le lien direct qui existait entre l'analphabétisme et les accidents de travail).

. Les divisions internes du mouvement ouvrier

Plusieurs participants sont d'avis qu'il ne faut pas taire les divisions internes qui affectent le mouvement ouvrier: divisions parfois entre syndicats, divisions entre les centrales syndicales. Ces divisions et leurs effets (exemple, campagnes de maraudage) ne contribuent certainement pas à la lutte face à l'Etat, face aux employeurs pour de meilleures conditions de vie et de travail, pour des modifications aux législations existantes. On constate en outre que ces divisions provoquent souvent un réflexe de méfiance chez les travailleurs, en particulier chez les travailleurs isolés comme le sont les travailleurs analphabètes. Mais ces divisions, qui sont un fait et un frein, ne doivent pas servir de prétexte pour oublier l'ensemble du décor, le problème principal: les conditions de vie et de travail des travailleurs (analphabètes).

. Absence de politique de congé-éducation payé

Le problème de l'absence d'une politique véritable de congé-éducation payé constitue un autre problème qui affecte directement les travailleurs analphabètes. La possibilité d'une alphabétisation populaire accessible aux travailleurs concernés est largement tributaire de cette question. Il y a donc nécessité d'un temps libre de formation qui serait assuré soit par les syndicats (via les conventions collectives) soit (surtout) par législation. A ce sujet, on rappelle que le "congé-éducation payé" a fait l'objet de revendications unitaires et répétées des organisations ouvrières et populaires. L'Etat ne s'est toutefois pas encore prononcé.

C - MOYENS D'ORGANISATION

Les participants de l'atelier ont évoqué l'ampleur et les différentes dimensions du problème de l'analphabétisme, ils ont également indiqué certains jalons, certaines perspectives pour la solution de ce problème. Dans un troisième temps, ils ont abordé des modalités concrètes qui permettraient aux organisations ouvrières et populaires de s'attaquer collectivement à ce problème social.

1. Sensibilisation

Il s'agit peut-être moins d'un moyen comme tel que d'un prérequis: les organisations syndicales et populaires doivent d'abord se sensibiliser au problème de l'analphabétisme et ensuite sensibiliser la société.

. Au niveau des instances syndicales et populaires

Il y a déjà à ce niveau un minimum de sensibilisation comme en témoignent les projets d'action issus de ces milieux et la présence d'organisations syndicales et populaires à ce colloque. On estime toutefois que le niveau actuel de sensibilisation n'est pas suffisant. Le problème de l'analphabétisme constitue un problème considérable. Il est nécessaire en particulier que les instances concernées prennent conscience des effets concrets de ce problème. A titre d'exemple, on souligne les problèmes de communication/compréhension qui se posent: les membres (analphabètes ou sous-scolarisés)

de ces instances ne peuvent souvent pas profiter des services qui sont offerts; leur analphabétisme constitue souvent une des causes de non-participation (il est, par exemple, difficile pour un analphabète d'être représentant ou délégué syndical).

La prise de conscience des dimensions du problème devrait modifier immédiatement les actions des instances concernées. Ainsi, on devrait réviser, modifier les techniques d'approche des membres, les modalités du travail d'éducation. Plus encore, des actions spécifiques sur l'analphabétisme devraient être le fait non pas d'individus isolés, mais des instances elles-mêmes.

. Au niveau de la société, au niveau politique

L'action des centrales syndicales et organisations populaires ne doit pas se limiter à des mesures internes. Dans une société qui se prétend développée, où l'on affirme que l'éducation est accessible, le taux actuel d'analphabétisme (incluant les analphabètes complets et les analphabètes fonctionnels) constitue un véritable cancer. Cela doit être dit publiquement. Il appartient aux centrales syndicales (et aux organisations populaires) de poser le problème politique de l'analphabétisme.

2. Regroupement...

. Présentement, il y a encore peu d'organismes, peu de personnes qui se préoccupent de cette question, qui interviennent à ce sujet. Plus encore, ceux qui le font se sentent et sont isolés; ils travaillent seuls à partir de leurs propres ressources qui sont elles-mêmes limitées. Il n'y a aucun lieu spécifique qui regroupe l'ensemble des intervenants populaires.

Le défi actuel c'est d'unifier les forces populaires en alphabétisation, c'est de regrouper les organisations populaires et ouvrières qui interviennent en alphabétisation dans une perspective de promotion culturelle des couches populaires. Ce regroupement doit se réaliser au travers et par-delà les différences: centrales syndicales, organismes qui interviennent

dans le milieu de travail, organisations populaires qui oeuvrent au niveau du milieu de vie (quartiers, régions, etc.), groupes ethniques, etc.

. Objet du regroupement

Sans avoir fait de liste exhaustive, l'atelier a mentionné quelques-uns des sujets qui devraient être abordés dans le cadre de ce regroupement.

Au point de départ, on a établi qu'il s'agirait d'un lieu d'échange et de confrontation à partir duquel des actions communes (revendication, etc.) seraient possibles, mais qui, en même temps, respecteraient l'autonomie des groupes. Les actions au niveau de l'alphabétisation populaire étant récentes au Québec (et, a fortiori, la réflexion), ces échanges porteraient d'abord sur le contenu et les perspectives générales de l'alphabétisation populaire, des exigences de ce type d'alphabétisation. A titre d'exemple, on évoque le problème de la "connaissance du milieu", le besoin de connaître la réalité cognitive des personnes dites analphabètes. On mentionne également qu'il faudrait étudier la manière (et inventer de nouvelles façons) d'intégrer le processus d'alphabétisation et le processus de travail - et les problèmes de non-travail tels que la grève, le chômage, l'assistance sociale...

Les modalités organisationnelles seraient déterminées par les groupes eux-mêmes. A ce sujet les participants de l'atelier se sont entendus pour proposer certaines modalités en tenant compte de l'existence d'un regroupement des organismes d'éducation populaire et en prenant en considération le problème des relations avec l'Etat.

3. ... en lieu avec les organismes d'éducation populaire...

. Nos "alliés naturels"

On rappelle l'existence d'une structure de concertation des organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP): la "Table de concertation des OVEP". Cette "Table" est contrôlée par les organismes qui en font partie i.e. les centrales syndicales et les groupes populaires qui font de l'éducation populaire. Ce sont donc là nos "alliés naturels".

. Lieu spécifique pour l'Alpha

Il apparaît donc aux participants que les groupes d'alphabétisation populaire auraient avantage à se regrouper dans le cadre de la "Table de concertation des OVEP" puisque l'alphabétisation populaire s'inscrit et s'insère naturellement dans une perspective d'éducation populaire.

Cependant, compte tenu que nous sommes confrontés par des problèmes spécifiques, on propose que les organismes d'alphabétisation populaire suscitent, dans ce cadre de la "Table des OVEP", un lieu de concertation spécifique sur l'alphabétisation.

Cette proposition globale apparaît d'autant plus logique que les groupes populaires d'alphabétisation sont financés à partir du programme OVEP.

. Cohérence avec nos conceptions

Une telle démarche de regroupement serait cohérente avec nos propres conceptions de l'alphabétisation populaire. De la même façon que l'on affirme que l'on ne veut pas se limiter à "apprendre à lire et à écrire", mais aussi de s'ouvrir à l'ensemble de la réalité, de la même façon, comme groupes d'alphabétisation, on a à se regrouper non seulement sur la seule question de l'alphabétisation, mais aussi globalement dans une perspective d'éducation populaire. Nous voulons nous associer véritablement au mouvement d'éducation populaire.

4. ... hors de la tutelle de l'Etat

. Autonomie des groupes

Les organismes populaires d'alphabétisation ne doivent pas dépendre de l'Etat ou attendre que l'Etat les rassemble ou les organise: "la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) ou le Ministère, c'est la mauvaise porte... même si c'est la porte des subventions!" Ce qui est ici en cause, c'est le principe

même de l'autonomie des groupes populaires. Présenté de façon négative, il s'agit d'"empêcher le contrôle de l'Etat sur l'alphabétisation que nous voulons faire".

La proposition corollaire positive, c'est de "nous assumer nous-mêmes en tant qu'alphabétiseurs, en tant que formateurs".

Contacts avec l'Etat

Une telle attitude n'implique en aucune façon que soit rompu tout contact avec l'Etat. Déjà, on a indiqué que les subventions (même insuffisantes) proviennent principalement de l'Etat. Mais c'est sur nos propres bases qu'il importe d'intervenir. Plus fondamentalement peut-être, c'est à l'Etat que s'adressent principalement nos revendications. Ainsi les participants estiment qu'il faut faire pression pour que l'Etat reconnaisse plus qu'il ne le fait actuellement le problème de l'analphabétisme. On est aussi d'avis qu'il faut profiter de toutes les occasions qui sont offertes. A titre d'exemple, on mentionne la Commission Jean, Commission d'étude sur la formation des adultes au Québec. "Il faut en profiter puisque ça existe !"

OOOOOOOOOOOOOOOOOOOO

DOCUMENTS D'ATELIERS

- LES EXPÉRIENCES D'ALPHABÉTISATION DANS LA COMMUNAUTÉ HAÏTIENNE DE MONTRÉAL
- UNE EXPÉRIENCE D'ALPHABÉTISATION POPULAIRE A LA COOPÉRATIVE DE SERVICES MULTIPLES DE LANAUDIÈRE

LES EXPERIENCES D'ALPHABETISATION DANS LA COMMUNAUTE HAÏTIENNE DE MONTREAL

- MOLIÈRE ESTINVIL: "QUELQUES CONSIDÉRATIONS COMMUNES AUX TROIS CENTRES D'ALPHABÉTISATION DANS LA COMMUNAUTÉ HAÏTIENNE DE MONTRÉAL".
- ADELINE CHANCY: "FORMATION DES ALPHABÉTISEURS: UNE UNITÉ D'APPRENTISSAGE".
- JOSIANNE GABRIEL: "QUESTION FINANCIÈRE ET PRISE EN CHARGE DES CENTRES D'ALPHABÉTISATION HAÏTIENS.

QUELQUES CONSIDERATIONS COMMUNES AUX TROIS CENTRES D'ALPHABETISATION DANS LA COMMUNAUTE HAÏTIENNE DE MONTREAL.

Nous adressons un chaleureux salut à tous les participants à ce deuxième séminaire sur l'alphabétisation et nous tenons à féliciter ses organisateurs pour leur esprit de suite. Nous constatons cette volonté des autorités québécoises (MEQ, MIQ, DGEA, CECM) de se pencher sur l'analphabétisme au Québec [1] qui est à la fois symptôme et cause de l'ignorance et de la pauvreté [2]. En 1980, 30% d'humains sont analphabètes, soit huit cent quatorze millions d'êtres humains: un adulte sur trois dont 60% des analphabètes sont des femmes.

Dans notre pays, Haïti, si on se réfère aux différentes campagnes d'alphabétisation qui se sont succédées durant les quarante dernières années, on serait prêt à réfuter les données statistiques qui placent le taux d'analphabètes aux environs de 80 à 90%. Il y a là matière à réfléchir et à s'interroger sur la pertinence de ces programmes d'alphabétisation. Tout indique que le problème de l'analphabétisme n'a jamais été posé dans toutes ses dimensions, car un projet d'alphabétisation ne saurait être lié uniquement aux structures éducatives, mais à tout l'ensemble politico-économique d'un pays.

Ces temps-ci, plusieurs échos nous parviennent d'Haïti concernant un renouveau dans le domaine de l'alphabétisation. Il nous est difficile de porter une appréciation sur les différentes mesures qui sont prises et sur la pratique qui en est faite: par exemple, l'adoption du créole comme langue d'apprentissage. Néanmoins, nous avons pu constater, tant par des articles de journaux que par certaines publications qui nous sont parvenues, qu'il se manifeste réellement une volonté et un besoin de reconsidérer l'alphabétisation sous un angle nouveau, par exemple l'insérer dans le projet de développement communautaire.

Malheureusement, nous sommes sceptiques, car l'alphabétisation reste et demeure pour les sociétés de la périphérie un problème avant tout politique. Nous doutons fort que ces nouvelles campagnes d'alphabétisation, fussent-elles l'oeuvre de techniciens compétents et expérimentés, fussent-elles appuyées financièrement par les organisations internationales, nous doutons fort qu'elles débouchent sur des résultats concrets, appréciables. La raison, c'est que le type de régime en place depuis près d'un quart de siècle en Haïti n'est pas en mesure de concevoir ni de mener à terme un programme véritable d'alphabétisation.

---

1 Le pourcentage des analphabètes au Québec, selon Jean-Paul Hautecoeur, est estimé à près de 10% de la population, cf. Analphabétisme et alphabétisation au Québec, Québec, ministère de l'Education, 1978.

2 Angèle Dagenais, "L'inégalité Nord-Sud se reflète aussi dans l'information", Le Devoir, samedi 4 octobre 1980.

Dans une perspective de libération nationale, nous sommes unanimes à reconnaître que le développement d'Haïti sera la préoccupation prioritaire de tout gouvernement. Alors la tâche première à accomplir sera l'élimination de l'analphabétisme sur tout le territoire national, car analphabétisme et développement ne font pas bon ménage.

Dans la diaspora, un effort d'alphabétiser les adultes analphabètes haïtiens se fait depuis quelques années. Que ce soit en République Dominicaine, aux Bahamas, à Miami, en Guadeloupe ou au Québec même, on constate ce même enthousiasme à alphabétiser une grande majorité de nos compatriotes. Partout dans la diaspora, cette volonté de combattre et de vaincre l'analphabétisme s'exprime, même si les moyens du bord contrastent parfois avec les objectifs fixés. Un fait à remarquer, c'est que les différents programmes d'alphabétisation de la diaspora, tant par leur contenu que par leur finalité, traduisent et rejoignent les désirs et les attentes des analphabètes dans ce qui leur est le plus cher, le plus intime: pouvoir s'affirmer, cesser d'être objet pour devenir un agent social, ce qui ne peut être possible à l'intérieur d'Haïti actuellement.

Au Québec, et plus précisément à Montréal où l'alphabétisation des adultes haïtiens préoccupe les organismes communautaires, elle est d'une très grande complexité. Pour vous en donner une idée, nous allons faire ressortir très brièvement les divers problèmes rencontrés. Nous pouvons les énumérer ainsi:

1. Langue ou dilemme créole/français;
2. méthodes et outils pédagogiques;
3. formation des formateurs;
4. les analphabètes haïtiens et leur difficile adaptation à la vie québécoise;
5. financement.

Nous allons nous arrêter sur les questions de la langue et des méthodes pédagogiques.

LA LANGUE

Peut-il y avoir un problème de langue en alphabétisation ?

Ce problème se pose dans un milieu où il existe une ou plusieurs langues comme c'est le cas de certains pays d'Afrique. C'est aussi le cas d'une population immigrante dont la langue de la majorité du pays d'accueil est différente de la sienne (Exemple: certaines minorités ethniques au Québec). A Montréal où on parle français, l'adulte haïtien analphabète ne parle que le créole. Dans quelle langue doit-il être alphabétisé ?

Avant de répondre à cette délicate question dans le contexte bien particulier des haïtiens au Québec, nous vous donnons la position d'un chercheur haïtien, Laennec Hurbon, sur la question français/créole en Haïti.

Nous nous référons à un de ses exposés fait durant les weed-ends d'études du Groupe d'étude de la réalité haïtienne (GERHA) à Lausanne, en Suisse. L'exposé s'intitule "Créole et français en Haïti: deux langues, deux structures mentales" 1. D'après Laennec, la question est d'ordre historico-social avant d'être linguistique. Nous résumons: ce qu'il faut retenir, ce sont les rapports antithétiques qui existent entre ces deux réalités. Son hypothèse est que ces rapports reflètent un peu les rapports de luttes de classes entre la bourgeoisie "française" et la masse "créole". Rapports antithétiques qui s'expriment partout, au niveau de la langue, de la culture spécifique, de l'art (musique, peinture, sculpture, danse, etc.) de la religion (vaudou et christianisme) dans les habits, les mariages, etc.

Certains considèrent le créole comme un patois, un dialecte, une sorte de sous-produit du français, un mauvais parler français. D'autres en font la langue originale, la langue nationale. Le créole est une langue ayant sa syntaxe propre, un vocabulaire peut-être limité, mais en définitive une structure linguistique propre.

L'équivocité du créole actuel, c'est l'héritage de l'époque coloniale. Du temps de la colonie, on appelait le créole "le parler petit nègre". Actuellement, la bourgeoisie haïtienne l'appelle "la langue du peuple". Le colon méprisait le créole, comme le bourgeois actuel.

L'équivocité du créole actuel, c'est l'équivocité du paysan haïtien comme force productrice par excellence, mais aussi comme fils d'anciens esclaves qui n'a jamais eu de statut politique et social. Le statut du créole colonial, c'est le statut de l'esclave lui-même. Le statut du créole actuel, c'est aussi celui de la masse haïtienne elle-même.

---

1 Nouvelle optique, vol. 1, n° 2, mai 1971.

Dans la mesure où un mouvement authentiquement nationaliste reconnaît le créole comme langue à part entière, dans la même mesure il doit aussi reconnaître la masse haïtienne comme dépositaire de la vraie culture haïtienne.

Du temps de la colonie, le créole était considéré comme langue "bâtarde". De nos jours encore, on parle du créole comme langue seconde de même que le paysan est un citoyen de seconde zone. Le créole est une langue bâtarde, de même que le paysan est un citoyen bâtard, fils de nègre. C'est là tout le problème et il marque toute la société haïtienne. Le jour ou l'Haïtien acceptera ses origines, ce jour même il cessera de considérer le créole comme une dégénérescence du français.

Revenons à notre question relative au choix de la langue. La question n'est pas du tout académique, c'est-à-dire un sujet de discussion pour les intellectuels. C'est une question pratique posée par les analphabètes eux-mêmes. Ecoutons Jésila: "Je viens à l'école pour apprendre à parler, lire et écrire le français. Je vis à Montréal où tout l'environnement est francophone. Dans mon travail, au supermarché, à l'école de mes enfants, dans mes relations de chaque jour, c'est le français que je dois utiliser. D'ailleurs, le créole, je ne fais que le parler, je ne l'écris pas et puis ce n'est pas une langue, il n'est pas utile à Montréal", etc. La dichotomie: créole-français est bien réelle et persiste davantage à Montréal où les pôles sont inversés. Alors qu'en Haïti, le créole est majoritaire, ici au Québec, il est minoritaire, donc plus fragile. C'est ce qui explique la réticence de l'adulte analphabète à opter pour le créole comme langue d'apprentissage. Il est tout à fait légitime qu'il réclame le français, mais le formateur n'a-t-il pas son mot à dire ?

Les méthodes et techniques pédagogiques

Nous préparons actuellement un article sur l'expérience d'alphabétisation du Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal avec des adultes haïtiens. Nous montrerons, dans le cadre de l'alphabétisation fonctionnelle, les diverses possibilités qui peuvent être adoptées et nous préciserons notre approche de la question.

Avant de poursuivre, il serait bon de faire une mise au point pour clarifier les termes. Par méthode pédagogique, nous entendons une manière raisonnée d'arriver à un but. Par exemple, le formateur qui veut présenter une communication ou un message se trouve devant un problème de méthode, c'est-à-dire de style de relation entre lui et le groupe.

Pour Y. Guilloux, la méthode est un fil conducteur dans une marche globale vers un objectif donné. Le problème ne se pose pas pour nous à ce niveau. Au contraire, nous considérons un bon formateur comme la meilleure méthode qui soit. Mais quand le terme de méthode désigne des démarches déjà formalisées, des ensembles d'opérations applicables à la totalité d'un acte de formation, démarches expérimentées et mises au point par d'autres, alors là, c'est le vide. Il n'existe rien qui pourrait être adapté à notre population.

Nous ne sous-estimons pas les innombrables productions (travaux, recherches, publications) qui sont sorties sur l'alphabétisation, mais il n'y a rien au Québec qui concerne les immigrants analphabètes. Les quelques ouvrages, qui à première vue semblent répondre à leurs préoccupations et leur vécu, présentent des difficultés diverses soit au niveau du contenu, soit au niveau linguistique.

Dans ce domaine, la Communauté haïtienne de Montréal a un défi à relever. Elle doit arriver à mettre sur pied une équipe pluridisciplinaire dont l'objectif serait de travailler à la production de méthodes, de techniques et d'outils didactiques adaptés aux caractéristiques, à la culture et aux préoccupations des adultes haïtiens analphabètes vivant au Québec.

Il va falloir réunir des spécialistes de diverses disciplines, linguistes, psychologues, éducateurs, techniciens de l'image, des bandes dessinées, du graphisme et de l'audio-visuel, pour que l'analphabète haïtien puisse enfin se situer et se prendre en charge dans le milieu québécois.

Molière Estinvil,
Bureau de la communauté
chrétienne des Haïtiens
de Montréal.

FORMATION DES ALPHABETISEURS: UNE UNITE D'APPRENTISSAGE

A côté de l'acquisition de principes andragogiques et de techniques d'animation, un des objectifs de notre programme de formation d'alphabétiseurs est de nous armer d'une solide méthode pour l'analyse critique des problèmes liés à l'analphabétisme.

LA DEMARCHE

Comprendre un problème, c'est tout d'abord prendre connaissance des données, être capable de les analyser et d'en dégager les traits dominants; c'est enfin situer le problème dans un contexte plus global pour en avoir une connaissance critique. Analyse, synthèse, critique, sont les étapes fondamentales de la démarche à adopter aussi bien pour la lecture d'un texte que pour la compréhension d'une expérience vécue.

UN PROBLEME: l'éducation des femmes haïtiennes

Nous allons illustrer cette démarche en abordant le problème de l'éducation des femmes haïtiennes, qui concerne les femmes de la communauté en général. On constate en effet que les femmes haïtiennes ont souvent une scolarité plus faible que les hommes. Pour bon nombre d'entre elles, il s'agit tout simplement d'analphabétisme. Nos classes d'alphabétisation sont composées pour l'essentiel de femmes. On y rencontre des femmes de tous âges, la moyenne étant de trente cinq ans. Ce manque d'instruction constitue un handicap encore plus grave dans une société où le code écrit est à la base du fonctionnement des activités économiques et culturelles les plus élémentaires.

Devant leurs difficultés, les femmes ont tendance à se culpabiliser, et ceci vaut pour les alphabétiseurs qui sont souvent des femmes. La seule façon de leur ôter ce sentiment paralysant, c'est d'arriver à leur faire prendre conscience de la vraie nature du problème, de ses dimensions et des possibilités de changement.

L'OBJECTIF SPECIFIQUE D'APPRENTISSAGE

Dans un dossier aussi vaste et complexe que celui de l'éducation des femmes haïtiennes, la simple lecture des données suppose des habiletés pour lesquelles un entraînement est nécessaire. Ainsi en est-il de la lecture d'un tableau statistique, même le plus simple. La vue d'un tableau chiffré rebute généralement le lecteur moyen, même s'il a une formation scolaire régulière. Cela est d'autant plus vrai pour des Haïtiennes qui sont passées par un système scolaire où la formation mathématique est des plus sommaires.

Nous avons préparé et expérimenté une unité d'apprentissage pour la lecture d'un tableau statistique simple tiré du chapitre sur l'éducation dans le dossier "FEMMES HAÏTIENNES" (voir infra).

Nous avons prévu trois heures pour cette unité. Elle peut durer davantage selon le niveau des participants.

Pour l'objectif spécifique, la même démarche est valable que pour l'objectif général. On procédera tout d'abord par l'analyse, c'est-à-dire le décodage du tableau, puis la synthèse nous permettra de saisir le principe de comparaison des données. Enfin la critique se fera en situant le tableau dans un contexte plus général, par rapport à d'autres données de la situation scolaire.

1re étape - 30 minutes

La première étape doit nous permettre de préciser le but de la leçon.

Pourquoi faut-il apprendre à lire un tableau chiffré ?

DEMARCHE

1) Evoquer des situations vécues (photos ou diapos de groupes d'écoliers) et faire prendre conscience, à l'aide de questions, de la différence entre l'impression visuelle et la réalité chiffrée.

La vue d'une masse d'écoliers en uniforme à Port-au-Prince ne donne aucune idée réelle de la situation scolaire dans le pays.

2) . Démontrer que même des gens formés se laissent prendre au piège des impressions visuelles.

. Que répondre à celui qui vous dit: "vous avez quitté le pays depuis longtemps, moi j'en reviens, j'ai vu..."

. On peut facilement être trompé par des gens de mauvaise foi, si on ne connaît pas la véritable signification des chiffres.

Cette démarche doit aboutir à la réalisation de deux objectifs:

a) susciter un intérêt pour la lecture du tableau chiffré.

b) démystifier la notion de chiffre qu'on croit généralement réservée à des experts.

2e étape - 30 minutes

La deuxième étape doit nous permettre d'introduire la notion de pourcentage.

DEMARCHE

1) Manipuler des objets concrets: fruits, crayons, etc. pour faire saisir la notion de pourcentage.

2) Renforcer le principe de l'opération, en utilisant des chiffres de plus en plus forts.

Pour les chiffres très complexes, insister sur le principe; l'opération elle-même n'est pas nécessaire dans ce cas. Indiquer les possibilités d'utilisation de la machine à calculer.

3) Apprendre à vérifier globalement les chiffres, de façon à pouvoir déceler à première vue une erreur manifeste.

3e étape - 20 minutes

La troisième étape doit nous permettre de décoder le tableau, c'est-à-dire d'identifier chacun des éléments qui le composent.

1) Distinguer les trois sections du tableau et les rapports entre les trois sections.

Manipuler, si c'est nécessaire, en découpant les sections et en les replaçant pour établir le rapport.

2) Identifier la signification de chaque chiffre:

- la population choisie;
- la signification de chaque colonne horizontalement et verticalement.

4e étape - 30 minutes

Avec la quatrième étape, nous abordons le principe de comparaison des données.

1) Indiquer les différentes possibilités de comparaison entre les chiffres, horizontalement et verticalement.

2) Indiquer les raisons du choix qui a été fait.

PAUSE de 10 à 15 minutes

5e étape - 30 minutes

La cinquième étape doit nous permettre de développer un point de vue critique, même face à des données chiffrées.

Découvrir que les statistiques sont manipulables:

- on peut isoler certaines tendances de l'ensemble. Par exemple, le nombre de femmes alphabétisées par rapport aux hommes, sans se référer à la population totale.
- le choix de la population (cinq ans et plus) permet d'escamoter certains problèmes: déperdition scolaire, analphabétisme de retour...

6e étape - 20 minutes

C'est l'étape finale où se fera l'évaluation de la leçon elle-même.

1) Que chaque personne dise quel a été pour elle l'élément d'apprentissage le plus important.

2) Critique du déroulement de la séance.

CONCLUSION

L'apprentissage de la lecture d'un tableau statistique dans le cadre plus haut défini est une démarche qui favorise:

1. L'acquisition de connaissances: données précises sur la population alphabétisée, en chiffres absolus et en pourcentages.

2. L'acquisition d'habiletés au niveau du raisonnement: analyse, synthèse, critique.

3. Un changement d'attitude vis-à-vis de la recherche scientifique: reconnaître ses exigences, tout en considérant qu'elle est abordable et non pas seulement réservée à des experts.

4. Un changement d'attitude vis-à-vis de la situation des femmes: une plus grande objectivité de la part des participants(es).

Chez les femmes en particulier:

- plus de confiance en soi et d'autonomie;
- disparition du sentiment de culpabilité;
- meilleure compréhension de leur propre situation et de celle des autres femmes.

Adeline Chancy,
Maison d'Haïti

Extraits du dossier

FEMMES HAITIENNES,

pp. 36-37

Le taux d'alphabétisme de la population de 15 ans et plus était de 10,5% en 1950; vingt ans plus tard, en 1971, il n'avait progressé que très faiblement, 16,6%[1].

Sur 2 millions d'enfants d'âge scolaire (6-19 ans), seulement 572,213 fréquentent l'école. A ce chiffre, il faut apporter trois précisions:

1) Le taux de scolarisation, en 20 ans, n'a jamais dépassé le ¼ de la population scolarisable

1960 25%
1971 19.6%
1978 24%

2) En ce qui concerne la traditionnelle dichotomie ville — campagne en Haïti l'éducation est un exemple des plus spectaculaires: 14% de taux de scolarisation dans les campagnes contre 60% dans les villes.

3) Enfin l'enseignement du premier degré est celui qui prime de loin: 10 fois plus d'écoliers du primaire que d'élèves du second degré (517,723 contre 55,213). La déperdition scolaire est très élevée. Ainsi dans l'enseignement primaire rural public, les 59,368 élèves inscrits en classe enfantine pour l'année scoalire 65/66, ne sont plus que 677 dans la classe du certificat, 7 ans plus tard, 72/73. (Rapport UNESCO/BID, 1974).

[1] Institut haïtien de statistique, *Guide économique de la République d'Haïti*, Port-au-Prince, avril 1977, p. 67, Tableau 11-7-02 bis

La femme dans l'éducation

Quelle est la situation de la femme dans ce système d'éducation?

La femme est désavantagée à tous les niveaux. Le désavantage étant particulièrement marqué à la campagne, où se trouve concentrée 80% de la population totale, on peut donc affirmer que c'est là le trait dominant de la situation des femmes dans le domaine de l'éducation.

En comparant les effectifs de la population globale à ceux de la population alphabétisée, urbaine et rurale, de sexe masculin et de sexe féminin, on constate que le pourcentage de femmes alphabétisées est toujours moindre. Remarquons le taux particulièrement faible à la campagne où il représente à peine plus que la moitié de celui des hommes.

POPULATION DE 5 ANS ET PLUS, SELON L'APTITUDE À LIRE ET À ÉCRIRE

	POPULATION GLOBALE			URBAINE			RURALE		
	TOTALE	MASC.	FEM.	TOTALE	MASC.	FEM.	TOTALE	MASC.	FEM.
Nombre de personnes	3 726 811	1 789 212	1 937 599	776 941	323 042	453 899	2 949 870	1 466 170	1 483 700
Personnes sachant lire et écrire	755 158	425 281	329 877	405 788	199 161	206 627	349 370	226 120	123 250
Taux d'alphabétisme	20%	24%	17%	52%	62%	46%	12%	15%	8%

Source: Institut haïtien de statistique, **La scolarisation en Haïti**, étude statistique réalisée dans l'"Unité d'analyse et de recherche démographiques", par H. Wiesler, Port-au-Prince, 1978. (recensement de 1971)

RECOMMANDATION SUR LA FORMATION DES ALPHABETISEURS EN MILIEU HAÏTIEN

Considérant que la prise en charge de la préparation de formateurs par les centres d'alphabétisation haïtiens se révèle indispensable, et que les centres existants ont démontré une compétence en la matière au cours de ces deux dernières années, nous recommandons:

que le MEQ et les institutions concernées fournissent aux centres haïtiens d'alphabétisation tout le soutien requis pour l'organisation de sessions régulières de formation et de stages de perfectionnement;

que soit encouragée la tenue d'une session intensive de formation au cours de l'été prochain, organisée conjointement par les trois centres d'alphabétisation haïtiens.

QUESTION FINANCIERE ET PRISE EN CHARGE DES CENTRES D'ALPHABETISATION HAÏTIENS

Pour assurer le bon fonctionnement d'un centre d'alphabétisation, il est indispensable de répondre efficacement à un grand nombre de besoins. L'existence de ceux-ci et l'incapacité d'y faire face prouvent la nécessité d'aborder le problème financier des centres d'alphabétisation haïtiens.

Type de besoins

a) besoin de locaux, d'équipements;

b) besoin de matériel didactique et éducatif;

c) besoin en ressources humaines efficaces.

1. Pour tout programme d'alphabétisation, un local adéquat est requis. En 1976, sur les vingt-deux mille (22 000) Haïtiens au Québec, environ 16% étaient analphabètes. Actuellement, la population haïtienne au Québec est estimée à environ vingt-cinq mille (25 000) et la majorité des nouveaux immigrants sont des paysans illettrés, d'où l'importance pour un centre haïtien d'accueillir le plus d'analphabètes possible. A Montréal, un local pouvant remplir une telle fonction coûte cher; il ne faut pas oublier non plus toutes les dépenses subséquentes (électricité, chauffage, entretien, etc.).

Le pourcentage élevé d'analphabètes haïtiens témoigne de la nécessité de plusieurs centres d'alphabétisation haïtiens. Actuellement, trois centres fonctionnent au niveau de comités différents, car les Haïtiens habitent dans des quartiers différents.

2. Pour faire un bon travail d'alphabétisation il faut du matériel éducatif et didactique. Les analphabètes haïtiens étant économiquement défavorisés, il n'est pas possible de solliciter leur contribution pécuniaire pour se procurer du matériel (appareil audio-visuel, tableaux magnétiques, magnétophone, livres, etc.). Les sorties éducatives sont aussi indispensables dans le cadre d'alphabétisation fonctionnelle, elles sont un moyen d'intégration de notre communauté à la réalité canadienne.

Les Haïtiens analphabètes parlant créole, il s'ensuit que les méthodes d'alphabétisation existant au Québec ne sont pas adaptées à leur réalité. Il est nécessaire de développer du matériel pédagogique approprié. Une bonne méthode d'alphabétisation ne doit pas couper l'adulte analphabète de son milieu, de sa culture, de sa vie quotidienne. Tout cela représente des activités nécessaires et importantes qui demandent un budget adéquat.

3. Un enseignement structuré dans un programme d'alphabétisation demande que l'animateur soit régulier et permanent. Pour sécuriser l'apprenant, il est recommandable qu'il ne change pas de formateur trop souvent dans une courte période. Pour faciliter son apprentissage, l'analphabète a besoin de se sentir en confiance. Comment un formateur qu'il ne voit qu'une seule fois par mois peut-il arriver à gagner sa confiance ? La qualité de l'enseignement souffrirait si on faisait appel uniquement à des bénévoles, parce qu'il est pratiquement impossible de demander à un bénévole d'être disponible trois jours par semaine à raison de trois heures par jour. Donc, les formateurs des centres d'alphabétisation doivent absolument être rémunérés afin d'assurer la régularité et la permanence de leur enseignement. Le nombre de formateurs dépend aussi des demandes de la clientèle.

Non seulement les formateurs sont indispensables à la bonne marche du programme d'alphabétisation, mais il serait bon d'inclure d'autres personnes-ressources: un secrétaire, un linguiste, un psychologue, ceci suivant la dimension du centre.

4. Nous pensons qu'en venant chez nous, l'apprenant se sent moins anonyme que dans un cours institutionnalisé. Il arrive que dans les cours institutionnels, les enseignants ne connaissent ni l'adresse, ni parfois le nom des immigrants de leur classe, donc il ne leur est possible de les rejoindre qu'à l'occasion du cours. Cette ignorance du groupe minoritaire ne démontre-t-il pas une certaine tendance à ne pas vouloir approcher l'étranger bien qu'on aimerait le voir s'intégrer à la culture dominante ? Un analphabète immigrant supporte mal ces cours de base. La langue française étant un handicap pour l'illettré haïtien, il lui est très difficile de formuler ses besoins à un formateur qui ne connait ni sa langue, ni sa culture. Et ce formateur, sans le formuler clairement, ne porte-t-il pas ce jugement moral: "il ne pense pas comme nous, il n'est pas comme nous, il n'est pas encore comme nous" ? Ces frustrations ressenties sont insupportables pour l'immigrant et cela se répercute dans son apprentissage.

Bien que l'analphabétisme soit une plaie sociale, reconnue par tous les paliers de gouvernements, il semble qu'elle ne suscite pas autant d'intérêt qu'on le dit car les centres d'alphabétisation haïtiens rencontrent de véritables difficultés financières. Bon nombre d'activités qui pourraient être utiles à la formation des apprenants ont été reléguées aux calendes grecques faute de moyens pécuniaires. Face à cette situation nous attendons des institutions concernées qu'elles se penchent plus attentivement sur le problème crucial de l'analphabétisme et nous demandons plus précisément:

1. qu'un budget soit accordé pour l'élaboration de matériel didactique et de méthodes adaptés aux immigrants analphabètes haïtiens;

2. que les centres haïtiens existants soient soutenus techniquement et financièrement (salaire, local, budget de recherche, etc.).

Josianne Gabriel,
Centre éducatif des
Haïtiens de Montréal

UNE EXPERIENCE D'ALPHABETISATION POPULAIRE A LA COOPERATIVE DE SERVICES MULTIPLES DE LANAUDIERE

COOPERATIVE DE SERVICES MULTIPLES
DE LANAUDIERE

ENTRAIDE — EDUCATION — POPULAIRE

PRESENTATION DE NOTRE EXPERIENCE

D'ALPHABETISATION POPULAIRE

LORS DU SEMINAIRE ALPHA 80

Auberge Far Hills
Val Morin

31 oct., 1 et 2 nov. 1980

Par l'Equipe Alpha de la C.S.M.L.

1462, rue Ste-Julienne, Ste-Julienne, Qué. J0K 2T0
(514) 831-3333

HISTORIQUE DE LA COOPERATIVE

C'est à l'automne de 1974 que prit forme un premier regroupement des gens à faible revenu de Ste-Julienne, grâce à l'intervention des travailleuses sociales du Service social de Joliette et des animateurs de Multi-Média de la région.

Au début, notre groupe se composait uniquement d'assistés sociaux de Ste-Julienne qui, bravant l'isolement et la peur, voulaient connaître leurs droits. Peu à peu, depuis 1975, nous avons établi un réseau d'amitié et de collaboration, de telle sorte que bientôt des gens à faible revenu des municipalités avoisinantes se joignirent à nous.

Dès février 1976, le CLSC Joli-Mont, conscient de son rôle de développement social et communautaire, nous a fourni de l'aide technique par son module d'action communautaire. C'est aussi cette année-là que prit naissance le Comité régional des assistés sociaux de Lanaudière réunissant les groupes locaux afin de faciliter une réflexion plus articulée et de meilleures interventions dans leur municipalité.

En mars 1977, nous mettions sur pied la Coopérative de services multiples, afin de continuer à améliorer nos conditions de vie et résoudre collectivement nos problèmes de gens à faible revenu.

Aujourd'hui notre coopérative regroupe des gens à faible revenu des municipalités de Ste-Julienne, Chertsey, Lac Paré, St-Alphonse, Entrelacs, Rawdon, St-Calixte, St-Esprit, St-Alexis, St-Côme, St-Jacques, Ste-Marcelline, St-Lin et Notre-Dame de la Merci. Les services que nous offrons à nos membres n'ont cessé de s'accroître et de s'améliorer; mentionnons le comptoir vestimentaire, une bibliothèque populaire, un comptoir régional de dépannage en meubles, un bureau d'information et de références, un comptoir artisanal, un service d'animateurs de groupes locaux, et bien entendu, l'éducation populaire avec comme activité majeure, l'alphabétisation.

DONNEES SOCIO-ECONOMIQUES DU MILIEU

Les données de quelques municipalités desservies par la Coopérative de services multiples de Lanaudière permettent de souligner certains traits de notre population rurale.

	Population (1978)	Adultes ayant - de 5 ans scolarité	% ménages sous le seuil de pauvreté (1971)	Cas* aide sociale (1979-80)
Ste-Julienne	3 655	330	37,3	314
Rawdon	4 640	300	38,7	250
St-Calixte	2 043	230	46,1	178
Chertsey et Lac Paré	1 519	150	51,0	245
Entrelacs	567	60	63,2	40
St-Côme	1 242	120	35,5	61
St-Alphonse	880	125	61,4	56
St-Esprit	-	-	-	57
St-Alexis	-	-	-	37
St-Jacques	-	-	-	142
Ste-Marcelline	650	40	67,6	33
St-Lin	-	-	-	354
N.-D. de la Merci	426	55	33,3	40

Lanaudière constitue une région périphérique au nord-est du grand centre urbain qu'est Montréal. L'absence d'industrie de transformation et par conséquent l'existence d'un chômage élevé sont des caractéristiques importantes. Comme trame de fond, l'aggravation de la pauvreté dans le territoire amène des problèmes d'habitation, de transport, de services, etc.

Bien que la rareté d'emplois existe et semble pour tous persister, il demeure que les municipalités voient leur population augmenter régulièrement. Nous observons qu'une partie des pauvres résidant à Montréal émigrent dans la région en espérant, sinon une vie plus abondante,

---

* Un cas représente 2,5 personnes en moyenne vivant de l'aide sociale.

une vie d'une qualité relativement meilleure. Déçus, ils trouveront tout aussi difficile de vivre dans une maison (chalet) petite et mal isolée pour l'hiver et d'être marginalisés par l'absence de transport.

REPONDRE A DES BESOINS

Afin de mieux comprendre notre situation, nous avons cru bon d'énumérer certains besoins-problèmes individuels et collectifs exprimés par nos membres et les gens rejoints par notre organisation et de préciser quels types d'activités ont été réalisées ou amorcées pour les satisfaire. Aussi, nous soulignerons les besoins-problèmes qui n'ont eu aucun début de solution à date.

BESOINS-PROBLEMES	ACTIVITES REALISEES
De sortir de l'isolement	en favorisant l'intégration à nos groupements locaux.
De connaître et de défendre nos droits.	- cours sur les lois sociales - conférences-échanges - manifestation, pétition
D'être mieux vêtu et d'obtenir des vêtements en cas de sinistre.	comptoir vestimentaire
D'être bien meublé	comptoir régional de dépannage en meubles
De travailler	bureau d'information et de références
De se sentir utile dans la société	- en encourageant le bénévolat à l'intérieur de nos rangs - en faisant la promotion de nos droits et en attaquant les préjugés

BESOINS-PROBLEMES	ACTIVITES REALISEES
De développer ses capacités et de mettre en valeur ses talents, ses habiletés	- en rendant des services aux autres vivant la même situation - en participant aux activités et en devenant responsable - par le comptoir artisanal
D'avoir des loisirs socioculturels à prix modique	- par la bibliothèque populaire - par les fêtes populaires: pique-nique annuel, cabane à sucre, fêtes familiales
D'avoir des amis, de se créer des liens	en favorisant l'entraide entre les gens à faible revenu
D'être en sécurité et en solidarité avec d'autres	- en étant affilié au Comité régional des assistés sociaux, au Front commun des assistés sociaux, à Centraide Lanaudière - en participant aux luttes de la classe ouvrière (Ex: 1er mai)
D'APPRENDRE A LIRE, A ECRIRE, A COMPTER, A PARLER, A ECOUTER, A REFLECHIR ET A AGIR	PROJET D'ALPHABETISATION POPULAIRE
De sortir de l'endettement	projet d'un fonds de prêt populaire (à venir)
De bien s'alimenter	aucune solution envisagée à court terme
De savoir travailler en équipe	par des sessions de formation (subventions OVEP)
D'être bien logé	projet futur d'une coopérative en habitation
De trouver un lieu où nous pouvons être mieux compris et avoir des informations à notre niveau	- par le Bureau d'information et de références - par des activités d'information de la Coopérative - par la location de lieux de rencontres appropriés (locaux aménagés, etc.)

BESOINS-PROBLEMES	ACTIVITES REALISEES
Apprendre à se servir adéquatement des médicaments	par une implication dans un programme santé du CLSC
Obtenir un transport en commun adéquat	par des revendications à différents niveaux de gouvernements

Cette énumération n'est pas complète mais démontre les différents besoins-problèmes que nous subissons, soit comme individus ou comme groupes à faible revenu, et les solutions trouvées par nous-mêmes.

L'ALPHABETISATION, UN DES OUTILS DE NOTRE PRISE EN CHARGE

La Coopérative de services multiples de Lanaudière (CSML) intervient en alphabétisation depuis au moins deux ans dans la région de Montcalm-Nord.

Actuellement, cinq personnes travaillent régulièrement sur le projet:

Yvan Comeau:	animateur auprès des participants ainsi qu'auprès de la CSML en général. Il fait aussi le recrutement.
Claude Lavallée:	éducateur, organise avec l'animateur les ateliers d'alphabétisation.
André Hubert:	organisateur communautaire du CLSC Joli-Mont, personne-ressource pour la CSML et le projet Alpha.

Claire Langlois: bénévole, présidente de la CSML et ex-responsable de l'éducation populaire.

Laurette Miron: bénévole, responsable de l'éducation populaire à la CSML.

Ce groupe "Alpha" coordonne les projets et les activités d'alphabétisation de la CSML et fait le point chaque semaine sur la marche des divers projets en alphabétisation.

Sur le terrain, les travailleurs en alphabétisation oeuvrent à plein temps pour répondre aux besoins pressants de la population du territoire, aussi bien au niveau du dépistage et de l'intéressement de nouveaux étudiants qu'à la préparation des ateliers déjà en marche.

Pour chaque groupe, nous travaillons, à raison de deux ateliers hebdomadaires de trois heures. Actuellement, nous travaillons avec un groupe de dix personnes qui a débuté l'an dernier à Ste-Julienne. Nous préparons un autre groupe de dix qui débutera en novembre à Ste-Julienne et un autre groupe semblable qui débutera en janvier 1981 à Chertsey.

Les membres de notre coopérative sont des gens à faible revenu vivant en milieu rural. La majorité sont prestataires de l'aide sociale. C'est au sein de cette population rurale défavorisée que se recrutent nos participants. Au sein du groupe se trouvent quelques handicapés physiques et mentaux.

Pour nous, l'alphabétisation n'est pas un but en soi, mais un moyen permettant à nos gens à faible revenu alphabétisants d'apprendre à lire, à écrire, à compter, à parler, à écouter, à réfléchir, à agir, afin de mieux se prendre en main, de répondre davantage ensemble à leurs besoins.

Nous voulons que ce projet s'insère dans la dynamique de notre organisation et soit en continuité avec notre démarche entreprise depuis 1974, soit faire en sorte que nous - assistés sociaux, personnes âgées à supplément de revenu, petits salariés, travailleurs saisonniers, chômeurs, handicapés - puissions nous approprier graduellement notre environnement, que nous assumions nos responsabilités pleines et entières d'une façon démocratique, que nous comprenions ce qui se passe, ce qui nous influence, ce qui nous touche.

Nous croyons que nos alphabétisants peuvent, non seulement accroître leur bagage de connaissances, mais aussi, par cet outil d'alphabétisation, modifier leur comportement et leur permettre d'acquérir de nouvelles habitudes. Le fait d'être analphabètes les amène un de ces jours à se sentir handicapés, à être défaitistes, à décrocher, mais quelques-uns d'entre eux parviennent à des fonctions de responsabilité grâce à l'appui d'autres personnes soucieuses que chacun soit d'une égale importance dans un esprit coopératif.

A travers le cheminement du groupe, les éduquants développent une façon d'apprendre basée sur les faits, leur vécu, l'action, la discussion. C'est avant tout à travers ses propres expériences que l'étudiant adulte apprend.

Nous ne voulons pas une démarche scolarisante et qui mène à la "réintégration dans les rangs". Nous tenons à ce que ce projet se réalise dans notre propre milieu de vie, en tenant compte de nos réalités, de notre problématique et de nos orientations.

LES METHODES D'EVALUATION

Comme nous l'avons mentionné, notre démarche s'inscrit dans une perspective d'alphabétisation conscientisation. Pour nous, l'évaluation demeure un moment important et privilégié. Ce n'est qu'à cette étape fondamentale que l'on perçoit si le processus a perdu ou garde tout son sens en vue d'une amélioration éventuelle.

Le lecteur voudra bien nous excuser de mettre de côté l'évaluation de chaque atelier par le groupe, l'ajustement continu des alphabétiseurs responsables et l'appréciation finale de l'apprentissage du code de la langue et du calcul: les méthodes d'évaluation inhérentes à ces aspects sont, somme toute, classiques et bien connues.

La conscientisation étant pour nous un cheminement idéologique, nous nous attardons dans un premier temps à l'impact de la démarche au niveau des intérêts économiques et politiques de la population à faible revenu, en termes de répartition et d'organisation. Nous reviendrons par la suite sur la façon d'évaluer le progrès idéologique, soit la conscientisation.

La répartition concerne la détérioration, le maintien ou l'amélioration de leur condition économique, de la représentation dans leur organisation (entendu ici CSBL) et de la reconnaissance de leurs droits. Le bilan possible est illustré dans le tableau suivant:

REPARTITION

Economique	- ou 0 ou +
Politique	- ou 0 ou +
Idéologique	- ou 0 ou +

- pour détérioration, 0 pour maintien,
+ pour amélioration

L'effet d'organisation concerne, sur les plans économique, politique et idéologique, l'autonomie de la population (- ou 0 ou +), la solidarité (- ou 0 ou +) et la réponse aux mobilisations (- ou 0 ou +). Le bilan possible de l'effet d'organisation se présente par le tableau suivant.

ORGANISATION

	Autonomie	Solidarité	Mobilisation
Economique	- ou 0 ou +	- ou 0 ou +	- ou 0 ou +
Politique	- ou 0 ou +	- ou 0 ou +	- ou 0 ou +
Idéologique	- ou 0 ou +	- ou 0 ou +	- ou 0 ou +

La réponse à tous ces aspects nécessite une recherche sur les plans économique, politique et idéologique. A cet égard, il est relativement facile de trouver les données pertinentes par l'analyse de l'évolution des intérêts des gens à faible revenu.

Ainsi, une analyse sommaire de l'expérience de février à juillet 1980 permet de compléter le bilan qui suit.

Gains de répartition		Gains d'organisation		
		Autonomie	Solidarité	Mobilisation
Economique	0	0	+	+
Politique	+	0	+	+
Idéologique	0	0	0	0*

* 0 peut représenter le maintien ou l'absence de données

Nous pouvons constater que l'aspect idéologique demeure un élément difficilement évaluable: le recours à l'intuition est hélas trop fréquent.

Pour combler cette lacune, nous avons procédé à l'évaluation de l'impact sur la conscientisation, sur la répartition. L'impact idéologique sur l'organisation nécessiterait une démarche à long terme.

Hypothèse: les participants ont vu leur conscience critique évoluer grâce aux ateliers d'alphabétisation.

Définition des variables:

- variable dépendante: la conscience critique des participants aux ateliers;
- variable indépendante: la conscience critique d'un groupe contrôle.

Méthodologie: nous avons considéré trois niveaux de conscience: soumise, précritique et critique, en attribuant à chaque niveau des caractéristiques. Ainsi la conscience soumise se caractérise par:

. le fatalisme,
. les explications mythiques de la réalité
. l'individualisme,
. la légitimation des différences par la nature,
. la sauvegarde de la tradition,
. la soumission aux forces perçues comme magiques.

La conscience précritique se caractérise par:

. l'insatisfaction face au statu quo,
. le constat des inégalités,
. la remise de ses intérêts à de nouveaux notables,
. le ressentiment confus contre les privilèges.

La conscience critique se caractérise par:

. la volonté de déterminer son propre avenir,
. la volonté de compter sur ses propres forces,
. la recherche de nouveaux rapports sociaux.

Pour chacune des caractéristiques, nous avons rédigé vingt-six énoncés qui permettent, lorsque le répondant se dit d'accord, en désaccord ou entre les deux, d'affirmer s'il se situe pour cet énoncé à un niveau de conscience soumise, précritique ou critique. Voici les énoncés.

DOCUMENT DE TRAVAIL

Croyez-vous que:	D'accord	Désaccord	Entre les deux
1. Il y aura toujours des pauvres.			
2. Trop de gens sont sur l'aide sociale parce qu'ils ne se donnent pas la peine.			
3. Il faut s'arranger seul avec tous ses problèmes.			
4. Les enfants d'un voleur seront voleurs.			
5. L'avortement doit être interdit.			
6. Le patron a toujours le dernier mot.			
7. La société fonctionne mal.			
8. Les pauvres sont en majorité.			
9. Un nouveau député peut résoudre les problèmes d'emplois.			
10. L'aîné(e) d'une famille est celui (celle) qui a le plus droit au respect parmi ses frères et soeurs.			
11. Les pauvres peuvent proposer des changements.			
12. Les pauvres peuvent changer leur situation seulement s'ils sont regroupés.			
13. Les ouvriers peuvent produire sans les patrons.			
14. La guerre existera toujours.			
15. La misère existe parce que trop d'hommes sont égoïstes.			
16. Chacun a sa chance pour réussir dans la vie.			
17. Certains hommes naissent mauvais.			
18. Les relations sexuelles doivent être interdites avant le mariage.			

		D'accord	Désaccord	Entre les deux
19.	Les tribunaux ont le dernier mot.			
20.	Il existe trop de problèmes.			
21.	Les riches sont trop riches et les pauvres sont trop pauvres.			
22.	Les problèmes d'une municipalité se règlent avec l'élection d'un nouveau maire.			
23.	Les médecins ont droit à un salaire supérieur à la moyenne.			
24.	Les assistés sociaux ont leur mot à dire dans les projets du Gouvernement.			
25.	La population peut se fier au Gouvernement pour améliorer les services.			
26.	La population doit administrer directement les hôpitaux et les écoles.			

Interprétation des résultats:

Le questionnaire est distribué au temps 0 aux participants et au groupe contrôle, séparément. Les données sont compilées et une moyenne est établie pour chaque groupe. Dans le cas où la personne ne peut lire les énoncés, l'aide d'un responsable est fournie.

Au temps 1, un nouveau questionnaire, identique au premier mais avec les énoncés dans un autre ordre, est présenté à chacun des groupes. Les moyennes sont calculées et un test de signification statistique est utilisé.

Discussion et critique:

L'introduction de deux variables permet de mesurer l'effet particulier des ateliers et suppose que toutes les autres variables pouvant intervenir dans les résultats sont contrôlées, puisque communes aux deux groupes.

Il faut aussi noter que le questionnaire n'est pas un produit fini et doit constamment être amélioré. En ce sens, il est un produit difficilement exportable puiqu'il se rattache à une population particulière (plusieurs énoncés ont été produits par elle) et à une époque donnée.

Enfin, l'utilité première du questionnaire n'est pas de donner un portrait fidèle des différents niveaux de conscience, mais bien de mesurer l'évolution suite à une intervention spécifique.

LA PLENIERE:

PROPOSITIONS DES ATELIERS

ANIMATEUR: MARTIN FOREST
ANIMATRICE: MICHÈLE PARADIS
SECRÉTAIRE: GISÈLE PAINCHAUD

Les participants ont d'abord pris connaissance des objectifs de la séance et du déroulement proposé:

Objectifs

- mettre en commun les éléments discutés,
- permettre à l'assemblée de formuler des propositions,
- et de se prononcer sur ces propositions qui peuvent être reçues de façon majoritaire, minoritaire ou par consensus.

Déroulement

14h-15h	-	Présentation des comptes rendus des ateliers thématiques
15h-16h	-	Présentation des propositions
16h-16h30	-	Evaluation

a) La compétence de l'assemblée

La question de la compétence de l'assemblée à se prononcer sur des problèmes relevant de l'alphabétisation populaire est immédiatement soulevée. L'assemblée étant composée de représentants des groupes intervenant en alphabétisation populaire, de représentants de commissions scolaires et divers autres organismes, de fonctionnaires du ministère de l'Education et d'autres personnes, quelques participants ont exprimé des réserves quant à la signification qu'il faudrait donner au résultat d'un vote sur l'une quelconque des propositions provenant du travail en ateliers. Après une brève discussion, il a été décidé que l'assemblée recevrait chacune des propositions à titre indicatif et que ces dernières pourraient être utilisées par chacun des partenaires concernés, à son gré.

b) Compte rendu des ateliers

L'assemblée a ensuite entendu, conformément au déroulement proposé, le compte rendu de l'atelier 4.1 qui avait pour thème "la sensibilisation, le dépistage et le recrutement".

Une intervenante, à la suite de cet exposé, a proposé qu'on passe immédiatement à l'étude des propositions en soulignant le fait que les rapports d'ateliers seraient publiés dans le compte rendu du séminaire. Cette proposition a immédiatement été acceptée par l'assemblée.

c) L'étude des propositions

Pour permettre à l'assemblée d'avoir une vue d'ensemble, on a d'abord procédé à la lecture de toutes les propositions faites par les participants à la suite des discussions en ateliers, le proposeur étant invité à expliciter sa proposition s'il le jugeait à propos et l'assemblée invitée à poser des questions de clarification le cas échéant.

Une fois la lecture des propositions terminée, la discussion a porté sur quelques propositions seulement.

Au sujet des recommandations de l'atelier 5.2 intitulé "Ecole analphabétisante et alphabétisation scolarisante", une personne a signalé qu'il ne suffit pas de remédier après coup aux lacunes de l'école tel un médecin intervenant pour guérir la maladie mais qu'il faut aussi agir au plan de la prévention. Il lui semblait que les recommandations n'insistaient pas suffisamment sur cet aspect et elle a proposé séance tenante d'ajouter ce qui suit:

> "Que le séminaire sur l'alphabétisation populaire intervienne auprès du ministère de l'Education (MEQ) pour dénoncer les carences du système d'éducation actuel qui produit un grand nombre d'analphabètes fonctionnels".

Deux autres thèmes ont principalement retenu l'attention des participants: la table provinciale de concertation des groupes Alpha et les modalités du financement.

Quant à l'opportunité de mettre sur pied une table provinciale de concertation des groupes Alpha, deux positions ont été avancées. La première insiste sur la nécessité de laisser l'initiative aux groupes eux-mêmes qui, après avoir examiné la question, décideront du genre de regroupement qui leur convient. Quelques interventions ont souligné l'importance pour les groupes Alpha de reconnaître leur solidarité avec les autres groupes populaires, en rappelant l'existence du Comité de coordination des OVEP et de tables régionales. On mentionne également le danger de diviser les groupes populaires en multipliant les regroupements et en instaurant un programme de subventions distinct pour l'alphabétisation. Les tenants de l'autre point de vue font valoir qu'il y aurait intérêt à favoriser la concertation entre les groupes qui font de l'alphabétisation à cause de la spécificité du domaine d'intervention et qu'il serait "légitime d'avoir un lieu privilégié de rencontre" pour des groupes travaillant sur un même contenu.

Le séminaire a pris acte des positions exprimées.

Les recommandations sur le financement ont fait l'objet de quelques commentaires. Pour éviter que ne se renouvellent les difficultés rencontrées cette année, une suggestion à l'effet de donner suite en priorité aux recommandations portant sur les subventions a reçu l'assentiment général de l'assemblée. On a aussi attiré l'attention sur l'importance de mieux informer les groupes populaires des programmes de subventions dont ils pourraient se prévaloir.

La séance s'est terminée par une courte période d'évaluation où, s'il faut en croire les quelques remarques qui suivent, le séminaire a répondu aux attentes:

"des rencontres de fin de semaine comme celle-là, c'est stimulant"

"on s'est inscrit pour venir chercher du bagage et on en a trouvé"

"je pense que le séminaire a été fructueux car il a permis aux groupes populaires de se connaître un peu"

"les groupes d'immigrants ont été heureux d'avoir des oreilles attentives"

"c'est la première fois qu'on a l'occasion de travailler avec les gens des institutions... en discutant ensemble, on s'est rendu compte qu'on pouvait faire un consensus agréable".

SENSIBILISATION/DEPISTAGE/RECRUTEMENT

Considérant que le Gouvernement provincial fait dans différents secteurs de la publicité et de la contre-publicité (ex. sensibilisation au port de la ceinture de sécurité, consommation)

Considérant les embûches auxquelles se heurte l'alphabétiseur dans son dépistage et son recrutement

Il est proposé:

que l'information, la sensibilisation, la publicité sur l'alphabétisation soient faites sur une base régionale;

qu'un téléphone renseigne sur les ressources institutionnelles ou les groupes populaires d'alphabétisation de la région proche ou éloignée des intéressés et en constitue une banque. Ce téléphone sera opéré par une personne très sensibilisée qui devra bien connaître les ressources de tous genres de la région et être formée à l'écoute et à la réponse spécifique;

que l'existence de l'éducation populaire en alphabétisation soit reconnue et que la publicité soit conçue par les organismes intéressés et identifiés comme tels;

que les services sociaux publics et parapublics aient le souci constant de dépister les analphabètes immigrants et de les mettre en contact avec les organismes ethniques concernés;

que les difficultés dans la lecture et l'écriture ne soient pas acceptées comme cause de discrimination dans l'emploi, sous réserve de l'acceptation par les intéressés d'entreprendre les apprentissages prescrits;

que les apprenants en alphabétisation dans les groupes de base puissent avoir droit, comme dans les cours formels en institutions, à l'allocation de chômage ou à une allocation d'apprentissage du Centre de main-d'oeuvre du Québec (CMOQ) ou à une subvention du Bien-être social;

que les organismes publics et parapublics informent les analphabètes et les quasi-analphabètes des ressources éducatives disponibles dans leur milieu;

de plus, qu'ils rendent possible la rencontre avec une personne-ressource (animateur) en alphabétisation dans les occasions où les intéressés sollicitent les services de la communauté (Bureau des véhicules moteurs, Bien-être social, Centres de santé, de services sociaux ou d'emploi, etc.).

"GROUPES ALPHA": AUTONOMIE, ORGANISATION, FINANCEMENT, PROJETS...

Que l'alphabétisation devienne une réelle priorité gouvernementale;

que l'on reconnaisse la légitimité des groupes populaires d'alphabétisation;

qu'il y ait une table provinciale des groupes populaires d'alphabétisation;

qu'il y ait une enveloppe budgétaire spécifique (annuelle) allouée à la table provinciale et gérée exclusivement par elle;

que la table provinciale elle-même soit subventionnée (entre autres pour l'expérimentation);

que les services de la DGEA soient accessibles et adaptés aux groupes Alpha (ex. Aide au développement);

qu'il y ait des subventions minimales garanties (indexées annuellement) pour assurer le fonctionnement continu des groupes populaires en alphabétisation;

que tous les organismes reçoivent une réponse officielle fin juin et l'argent un mois plus tard;

que le montant de la subvention soit versé en un seul versement;

qu'on abolisse le formulaire de demande de la DGEA et qu'on laisse les groupes présenter leurs propres prévisions budgétaires.

FORMATION DES ALPHABETISEURS ET ALPHABETISEUSES

Que la DGEA accorde des subventions pour que les groupes Alpha se donnent des activités de formation continue;

que la DGEA mette à la disposition des groupes Alpha des ressources humaines (dessinateur, linguiste, sociologue, etc.) et matérielles (photocopies, etc.) pour les soutenir dans leur formation et dans leurs activités;

que le MEQ légitime et consacre la validité de la formation dispensée par les groupes Alpha par:

- un communiqué de presse;
- l'inclusion des activités des groupes Alpha dans les prospectus concernant l'éducation;
- que des crédits additionnels soient attribués à la DGEA pour le soutien de l'action des groupes Alpha;

que la DGEA répertorie les ressources et les outils des groupes Alpha et les en informe d'une façon continue, régulière et rapide (via bulletin de liaison);

que l'Equipe d'aide au développement organise une rencontre-échange et des sessions de formation (avec personnes-ressources) pour les formateurs d'alphabétiseurs.

Atelier 5.1 - Méthodes, outils, pédagogie

Que l'Etat québécois reconnaisse l'injustice sociale que constitue l'analphabétisme et reconnaisse que l'exercice des droits des citoyens au Québec est empêché à la base par l'impossibilité de lire et remplir les bulletins de vote, lire les textes de lois, lire les contrats et remplir les formulaires officiels ou privés;

qu'un budget soit accordé pour l'élaboration de matériel didactique et de méthodes adaptés aux immigrants analphabètes;

que les centres d'immigrants qui interviennent en alphabétisation soient soutenus techniquement et financièrement et que les subventions soient accordées sur une base régulière pour assurer leur fonctionnement permanent.

ECOLE ANALPHABETISANTE ET ALPHABETISATION SCOLARISANTE

Considérant que:

- des milliers de jeunes quittent l'école chaque année sans savoir lire, écrire, compter;

- des miliers d'adultes sont analphabètes;

- l'alphabétisation scolarisante ne répond pas aux besoins;

- l'alphabétisation par les groupes d'éducation populaire répond à des besoins fondamentaux des individus et des collectivités.

Il est proposé:

que le MEQ appuie de façon inconditionnelle et prioritaire l'alphabétisation populaire;

que le séminaire sur l'alphabétisation populaire intervienne auprès du MEQ pour dénoncer les carences du système d'éducation actuel qui produit un grand nombre d'analphabètes fonctionnels.

FORMATION DES ALPHABETISEURS ET ALPHABETISEUSES

(Note: Etant donné le temps limité dont il disposait, l'"atelier des conclusions" n'est pas revenu sur certains aspects du thème général qui avaient été abordés au moment de l'atelier thématique. Qu'il suffise au moins de mentionner quelques-uns des sujets: le lien entre l'analphabétisme (chez les immigrants(es) et chez les travailleurs et travailleuses nés(es) au pays) et les accidents de travail; le problème de l'analphabétisme chez les travailleurs et travailleuses syndiqués(es); la corrélation qui existe souvent entre l'analphabétisme et le travail dans de petites entreprises non syndiquées, dans des entreprises où l'on ne verse même pas le salaire minimum, etc.).

En conclusion, l'atelier a retenu à la fois des constatations et des propositions:

1. L'analphabétisme constitue un problème important qui existe chez les travailleurs et les travailleuses.

   La solution à ce problème réside aussi dans la modification et la transformation des conditions de travail et des conditions de vie des travailleurs et des travailleuses.

2. Deux problèmes particuliers sont relevés:

   - Le problème des programmes de formation professionnelle - particulièrement le programme FPE (Formation préparatoire à l'emploi) où les analphabètes sont de plus en plus exclus(es) parce que considérés(es) comme une clientèle scolaire non rentable.

- Le problème des prérequis académiques pour les métiers et professions qui empêchent souvent les travailleurs et travailleuses analphabètes et sous-scolarisés(es) d'y avoir accès.

3. On pose le problème du contenu de l'alphabétisation des travailleurs. L'objectif devrait être que le processus d'alphabétisation ne soit pas isolé de la compréhension de la situation générale des travailleurs: cela afin de contribuer au développement de l'autonomie et du sens critique.

4. Il y a nécessité de concertation/unité des groupes ouvriers et populaires qui font de l'alphabétisation. Cela devrait se faire sur leurs propres bases: 1) entre eux, 2) en liaison avec l'ensemble des groupes d'éducation populaire.

On a mentionné au moins deux sujets qui devraient être traités par les groupes:

- l'évaluation du contenu de l'alphabétisation
- la formation des formateurs (alphabétisateurs)

5. On affirme le besoin d'une politique de congé-éducation afin de permettre l'alphabétisation des travailleurs et travailleuses.

6. On rappelle la nécessité d'une sensibilisation au problème politique de l'analphabétisme et la nécessité de la reconnaissance de l'alphabétisation populaire: cela à la fois au niveau des centrales syndicales et au niveau de l'Etat.

LES GROUPES ALPHA:
RÉFÉRENCES ET PRÉSENTATIONS SOMMAIRES

NOMS DES ORGANISMES

Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal

Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles

Centre d'alphabétisation de Jonquière

Centre éducatif des Haïtiens de Montréal

Centre portugais de référence et de promotion sociale, Montréal

CLSC Le Moulin, Gatineau

Collectif d'alphabétisation des détenus, Montréal

Comptoir vestimentaire St-Pierre, Fort Coulonge

Coopérative de services multiples de Lanaudière

Equipe secours, Longueuil

Groupe de formation "Tirelire", Boisbriand

Groupe populaire d'alphabétisation "Le Tour de lire", Montréal

La Maison d'Haïti, Montréal

Regroupement des assistés sociaux de Joliette

"Shécrilire", Sherbrooke

"Un Mondalire", Pointe-aux-Trembles

BUREAU DE LA COMMUNAUTE
CHRETIENNE DES HAITIENS
DE MONTREAL

6970 RUE MARQUETTE
MONTRÉAL, H2E 2C7
TEL: 725-9503 (514)

RESPONSABLE DU PROJET: MOLIÈRE ESTINVIL

****

Depuis le début des années 70, l'immigration haïtienne au Québec a proportionnellement changé sa composition: les professionnels et semi-professionnels ont perdu la majorité qu'ils détenaient au profit des paysans, ouvriers, petits salariés possédant peu ou pas de qualifications. Pour beaucoup de ces derniers, en même temps que se posait le problème crucial de l'acquisition d'un statut légal, s'imposait la nécessité de décoder les multiples messages oraux et écrits que leur livrait chaque jour la société d'accueil.

Dès 1973, le Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal (BCCHM) s'est penché sur ce problème. Il offrait alors un cours de perfectionnement du français qui, pour répondre aux besoins de la communauté, a évolué vers un programme d'éducation de base (alphabétisation-information). Ce nouveau programme fonctionne depuis l'année dernière.

Au début, toute la charge reposait sur un moniteur - rémunéré par la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) - qui a dû faire appel à des bénévoles pour le seconder. Qui dit bénévolat dit aussi fluctuation en nombre... et en qualité de services. Mais à la CCHM, la tendance est à l'amélioration. En automne 1979, il y avait trois moniteurs bénévoles; en janvier 1980, ils étaient quatre; et en octobre 1980, ils sont huit (Haïtiens et Québécois), avec deux moniteurs rémunérés par la CECM.

Tous les dix moniteurs font en gros le même travail, à des niveaux différents. Nous avons cinq classes autonomes. Les deux salariés se partagent en plus le train-train administratif.

Les cours se donnent deux fois par semaine, de 19 à 22 heures, (lundi et mercredi). Mais nous sommes en train d'examiner la possibilité d'offrir un troisième cours pour répondre à la demande de plusieurs participants. La promesse de nouveaux moniteurs bénévoles nous aidera certainement dans ce sens.

Le nombre de participants est passé de vingt-huit (hiver 1980) à près de quarante pour cette session, et nous avons commencé à accueillir de nouvelles personnes à l'occasion de l'inscription de nos compatriotes bénéficiant des dernières mesures d'accueil, du ministère de l'Immigration. Une forte extension numérique est donc prévisible.

Le BCCHM se trouve au coeur de Villeray, quartier multi-ethnique à prédominance ouvrière. Mais, étant donné la carence du nombre de centres du même genre, notre clientèle se recrute aussi bien dans les environs immédiats du centre qu'à St-Léonard, Montréal-Nord, Rosemont, etc.

Il y a une constante dans cette clientèle: c'est la proportion écrasante des femmes (plus de 80%). Ce sont en général des ouvrières, des mères et grand-mères au foyer, des chômeuses. La moyenne d'âge est assez élevée (autour de 40 ans), mais nous avons quelques jeunes de moins de vingt-cinq ans.

Les objectifs que s'est fixés notre groupe sont de faciliter la prise en charge des participants par eux-mêmes, pour qu'ils soient des citoyens à part entière capables de saisir et de comprendre tous les aspects de leur vie matérielle tout en s'adaptant à la société québécoise. Nous comprenons l'alphabétisation comme un des outils pouvant mener à la réalisation de nos objectifs.

Sur le plan des projets, celui qui nous tient à coeur est la fabrication d'une méthode vraiment adaptée à la situation de nos compatriotes analphabètes, créolophones et vivant à Montréal, pour laquelle nous avons reçu une subvention de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA).

****

CARREFOUR D'EDUCATION POPULAIRE

2356, RUE CENTRE
POINTE ST-CHARLES
MONTRÉAL
TEL: 935-8623

RESPONSABLES DU PROJET: MICHELINE LAPERRIÈRE (COORDONNATRICE)
ESTHER LABELLE
ODETTE PARADIS

****

I - L'ALPHABETISATION AU CARREFOUR

Le Carrefour a investi plus de la moitié de son existence en alphabétisation. De 1968 à 1975, l'alphabétisation a occupé une place considérable dans la pratique éducative du Carrefour. En 1978, le Carrefour reprenait son activité en alphabétisation. Cette relance de l'alphabétisation s'est déroulée à deux niveaux:

- au niveau de l'alphabétisation proprement dite:

  En 1978-79, un groupe d'analphabètes fonctionnels était mis sur pied. L'atelier d'alphabétisation a lieu pendant deux sessions. En 1979-80, deux groupes (le premier rassemblant des analphabètes fonctionnels, le second des analphabètes complets) s'organisent. Il y a eu deux ateliers sur deux sessions.

- au niveau de la "réflexion" sur l'alphabétisation

  En même temps qu'était relancé le programme d'alphabétisation, nous avions considéré qu'il nous

fallait redéfinir les perspectives générales. Une évaluation de la pratique antérieure du Carrefour s'imposait. Pour entreprendre une action plus à long terme, il fallait réévaluer la stratégie éducative au-delà de la pratique quotidienne d'alphabétisation. Aussi en mars 1979, le Carrefour entreprenait une recherche/bilan sur cette question; cette recherche est maintenant terminée et s'est matérialisée dans un rapport intitulé: L'alphabétisation à repenser.

II - PERSONNEL

En 1980-81, l'équipe d'alphabétisation est composée de trois animateurs/formateurs, travaillant à temps partiel (15 heures à 18 heures/semaine).

Chaque animateur est responsable d'un des trois ateliers de travail (analphabètes complets, analphabètes fonctionnels 1er degré, analphabètes fonctionnels 2e degré).

De plus, l'équipe d'alphabétisation se rencontre chaque semaine pour l'évaluation du travail des ateliers et la recherche liée au projet.

III - LES ATELIERS

Cette année, les trois ateliers regroupent vingt-sept à vingt-huit personnes. Ces ateliers se rencontrent deux soirs par semaine et ce durant deux sessions, soit trente semaines.

IV - POINTE SAINT-CHARLES: une zone chronique de pauvreté

Pointe Saint-Charles est une vieille zone industrielle et résidentielle située au sud-ouest de Montréal. Il s'agit d'un quartier isolé, encerclé par le fleuve St-Laurent, le canal Lachine, l'autoroute Bonaventure et des voies ferrées. Depuis le débat de l'industrialisation, Pointe Saint-Charles est devenue une enclave de pauvreté où le chômage et le "bien-être" sont rois.

. 13% de la population a au plus quatre ans de scolarité;

. 55% serait "analphabète fonctionnel" (8e année et moins).

V - CARACTERISTIQUES DES PARTICIPANTS

L'analphabétisme étant d'abord une conséquence d'une situation économique, politique et sociale, les participants n'ont d'autres caractéristiques que celles de la classe sociale à laquelle ils appartiennent: chômeurs, travailleurs occasionnels, manoeuvres, travailleurs non qualifiés, assistés sociaux (de plus en plus nombreux), femmes chefs de famille...

VI - A) Objectifs essentiels du Carrefour

1. Travailler directement à défendre les intérêts des travailleurs;
2. mobiliser les gens du quartier, surtout pour l'information;
3. être utilisé et contrôlé de plus en plus par les gens du quartier;
4. réfléchir davantage sur le milieu pour mieux agir;
5. participer aux luttes sociales des milieux populaires;
6. venir au Carrefour pour sortir de chez soi, se détendre, faire quelque chose de ses mains;
7. pour faire des rencontres, des activités avec d'autres personnes, avoir une expérience de groupe, en même temps s'intéresser à ce qui se passe dans le quartier et ailleurs;
8. apprendre à s'organiser, à agir face aux problèmes qu'on a en commun.

(Ces objectifs ont été formulés, discutés et adoptés par l'assemblée générale).

B) Objectifs généraux du projet ALPHA 80-81

Dans la perspective des objectifs de prise en charge que se fixe le Carrefour, il s'agit de proposer un cycle complet d'alphabétisation populaire dont les objectifs généraux seront:

1. Favoriser l'apprentissage des outils intellectuels que sont la lecture et l'écriture:

   permettre à chaque participant(e) d'être en mesure de connaître les outils de base du code linguistique, d'en comprendre la structure générale, afin de pouvoir l'utiliser et devenir ainsi plus autonome et actif(ve) dans son milieu de vie et de travail.

2. Développer la capacité de réfléchir et de s'exprimer:

   on réfléchira sur les réalités individuelles et collectives des participants(es): le fait même d'être analphabètes, les conditions de travail, de logement, de santé, les conditions des femmes, etc.

   D'une façon globale, la formation à l'alphabétisation sera une occasion de création culturelle, d'exercice de la pensée critique des individus, de développement de la créativité de personnes issues des couches populaires.

   L'objectif ultime ne sera donc pas tant de former des individus "scolarisés", "instruits", mais des personnes autonomes qui ne pourront plus être qualifiées d'analphabètes.

3. Enfin, il y a un objectif global connexe: la mise au point, par l'expérimentation, d'une démarche intégrée d'alphabétisation populaire sur la base des objectifs ci-haut mentionnés.

C) Objectifs spécifiques

1. Participation:

a) de la population du milieu et des analphabètes en particulier à l'élaboration, l'organisation et la gestion du projet;

b) prise en charge par les analphabètes eux-mêmes de chaque atelier/groupe de travail: objectifs spécifiques, modalités de travail, gestion interne, etc.

2. "Apprentissages" (en prenant en considération le degré réel de maîtrise de la langue des participants(es) et de leurs capacités réflexives et expressives):

- au niveau du code linguistique: lettres, voyelles, consonnes, graphèmes, notions fondamentales de grammaire, initiation à la phrase et à la logique du code;

- au niveau des capacités expressives et réflexives (communication): développement de la capacité d'expression personnelle et collective des participants(es) sur les réalités qui les touchent ou préoccupent; une attention particulière sera accordée à l'expression orale, mais aussi, progressivement, à l'expression écrite.

3. Pédagogie et méthodologie

A l'occasion de l'activité de formation, systématiser une méthodologie et une pédagogie adéquates. On produira des instruments de travail qui reflètent les intérêts de la population concernée et qui répondent à ses besoins.

VII - PROJET

Le projet lui-même est décrit plus concrètement dans la recherche/bilan: L'Alphabétisation à repenser.

CENTRE D'ALPHABETISATION DE JONQUIERE

242, BOUL. HARVEY,
JONQUIÈRE,
QUÉ.
TEL: 547-2111

RESPONSABLE DU PROJET: THÉRÈSE BOUCHARD BOISSONNEAULT

****

1. - Depuis quand l'organisme intervient en alphabétisation ?

L'organisme a été constitué depuis juin 1980, cependant les personnes-ressources impliquées en alphabétisation travaillaient déjà depuis trois ans auprès de cette clientèle. La commission scolaire régionale Lapointe par le biais de l'éducation des adultes, supportait cette formation.

2. - Combien de personnes travaillent actuellement sur le projet, leurs rôles spécifiques, bénévoles ou rémunérées ?

Il y a quatre personnes qui travaillent sur le projet.

	bénévoles	rémunérées
- Directrice du projet	100%	-
- recrutement - coordination - animation - évaluation - support		
- Trois professeurs	20%	80%
- animation - enseignement		

3. - Projet à temps plein ou à temps partiel (horaires) ?

Chaque professeur enseigne à un groupe pendant 6 heures/semaine et ce pendant vingt semaines:

3 groupes x 6 heures/semaine x 20 semaines

4. - Nombre de participants cette année ?

Un groupe de 5
Un groupe de 6
Un groupe de 7

Total 18 participants

5. - Milieu social où intervient l'organisme.

Nous intervenons dans le grand Jonquière où il y a une population au-delà de 65 000 habitants. Le milieu est fortement industrialisé par la présence de deux industries majeures soient l'Alcan et Price. A celles-ci se greffent de nombreuses entreprises satellites qui réclament une main-d'oeuvre qualifiée et diversifiée.

6. - Types ou caractéristiques de "clientèle".

Un de nos trois groupes est constitué presque uniquement d'assistés sociaux. Nous considérons que ces gens sont plutôt débiles légers ou moyens.

Un autre groupe est formé plutôt de femmes que l'on peut qualifier d'analphabètes fonctionnelles. Elles sont aussi pour la plupart bénéficiaires d'aide sociale.

Enfin le troisième groupe rejoint des travailleurs d'usine; de la forêt ou autre. Ce sont en majorité des hommes.

7. - Objectifs essentiels de l'organisme ou du projet.

- Développer chez les analphabètes des notions générales en vue d'un mieux-être et pour améliorer leur qualité de vie;
- amener les gens démunis à éveiller leur sens social, culturel et politique.

Objectifs du projet

- Donner une base de formation à des analphabètes pour qu'ils puissent efficacement fonctionner dans la société;
- les amener à prendre davantage du pouvoir sur eux-mêmes et leur milieu.

8..- Projets

Regroupement de personnes plutôt analphabètes autour de trois formateurs-animateurs. Nous utilisons du matériel didactique afin de favoriser l'apprentissage. Plusieurs méthodes sont à la disposition des formateurs. Cependant, tous privilégient l'approche par thème afin d'amener les étudiants à s'impliquer personnellement dans une démarche selon leurs propres besoins.

CENTRE EDUCATIF DES HAITIENS DE MONTREAL

8831, 24E AVENUE
VILLE ST-MICHEL
MONTRÉAL, H1Z 3Z8
TEL: 324-1995

RESPONSABLE DU PROJET: JOSIANE GABRIEL

****

- Le Centre éducatif des Haïtiens de Montréal (CEHM) intervient en alphabétisation depuis deux ans.

- Neuf personnes travaillent actuellement sur le projet, ce sont un coordonnateur, huit formateurs ordinairement rémunérés mais qui depuis quatre mois travaillent bénévolement.

- C'est un projet à temps partiel, nous travaillons trois jours par semaine: lundi, mardi, mercredi, de 18 h 30 min à 21 h 30 min et nous nous réunissons un jeudi par mois pour notre évaluation.

- Cette année, nous avons un effectif de quatre-vingts personnes.

- Nous intervenons auprès des immigrants haïtiens.

- La plupart sont des femmes ouvrières, donc à faible revenu.

- Notre objectif c'est d'aider ces gens à mieux fonctionner dans la société canadienne.

- Le Centre éducatif des Haïtiens de Montréal organise des loisirs pour de jeunes Haïtiens et une halte garderie afin de permettre aux mères de sortir en fin de semaine.

CENTRE PORTUGAIS DE REFERENCE ET PROMOTION SOCIALE

4062-A, BOULEVARD ST-LAURENT
MONTRÉAL, QUÉ.
H2W 1Y8
TEL: 514-843-6328

RESPONSABLES DU PROJET: JULIO FERNANDEZ
ANA-PAULA PALMA CRUZ
JOAQUINA PIRES

****

Il s'agit d'un organisme fonctionnant sans interruption avec des permanents et bénévoles, depuis septembre 1972. Il est incorporé selon la troisième partie des lois des compagnies (Québec) depuis le 22 novembre 1973.

Son action a deux volets: au niveau individuel, des services sociaux courants et au niveau collectif, une action communautaire de base. Un des aspects de notre action communautaire de base est l'alphabétisation. Cette activité a débuté en 1976.

Présentement, nous avons un projet d'éducation de base qui fonctionne à plein temps. L'horaire des activités est flexible, car il doit répondre aux exigences des activités et aux demandes des participants.

Deux animateurs/formateurs travaillent à plein temps. Leur travail est supporté par une équipe de quatre personnes bénévoles, qui agissent comme groupe d'appui et en même temps comme personnes-ressources. En 1979-80, notre action en éducation de base a atteint six cent trente-cinq (635) participants.

Nous intervenons auprès des Québécois de nouvelle souche, c'est-à-dire des immigrants de première génération d'origine portugaise, hommes et femmes travaillant dans les secteurs du textile, des services et des ouvriers manuels.

Les principales caractéristiques de cette population: ce sont des personnes très motivées à gagner leur vie à n'importe quel prix et par conséquent à monter dans l'échelle socio-économique. Elles présentent de grandes difficultés linguistiques dues, d'une part, au bas taux d'instruction (3-4 ans de scolarité en moyenne, avec un certain pourcentage d'analphabétisme) et d'autre part, à la méconnaissance d'une des langues du pays d'accueil. Elles sont déplacées dans une société différente (passant d'un milieu rural à un milieu urbain). En même temps elles sont confrontées aux besoins essentiels de base (survie et intégration sociale), conservent certaines valeurs traditionnelles (vie familiale, entraide, honnêteté, respect de l'autre, souci de l'épargne) et présentent une certaine ouverture au changement.

Dans la concrétisation immédiate de nos objectifs globaux, notre projet d'alphabétisation a pour but de permettre et faciliter aux membres de la communauté portugaise de Montréal de:

- connaître la société québécoise, pour s'y intégrer d'une façon consciente;
- acquérir les outils de base nécessaires pour mieux fonctionner dans la nouvelle société;
- prendre conscience, comme individus et membres de la société, des aspects positifs et négatifs de la réalité vécue et oeuvrer au développement personnel et social;
- pouvoir échanger avec les autres groupes les richesses de notre culture.

Dans une perspective d'action future, nous prétendons:

. continuer nos actions éducatives;

. mettre l'accent sur la formation continue des participants;

. créer un centre culturel populaire (ouvert les fins de semaine) pour les gens qui ont besoin d'aide, pour lire et comprendre, pour déchiffrer un document ou une facture, faire des comptes, etc.

****

CLSC LE MOULIN

175, RUE MAPLE, SECTION GATINEAU
VILLE DE GATINEAU
J8P 5B9
TEL: 663-9214

RESPONSABLE DU PROJET: CHARLOTTE BOUCHARD

****

1. - Historique:

A la demande d'un groupe de citoyens, le Conseil d'administration décide en novembre 1976 d'offrir un service de cours de lecture et d'écriture aux usagers du Centre local de services communautaires (CLSC) Le Moulin qui couvre une population de vingt-cinq mille (25 000) personnes réparties sur le territoire de l'ancienne municipalité de Gatineau.

2. - Intervenants:

Nous comptons présentement deux animateurs rémunérés. Leur rôle est d'assurer une présence et d'initier des discussions et des exercices susceptibles d'aider l'adulte à s'alphabétiser et à développer un esprit critique face aux messages. De plus, les animateurs doivent indiquer par des mécanismes d'évaluation, les progrès hebdomadaires que réalisent les étudiants. Ils contribuent par le fait même, à la valorisation de l'étudiant, poutre de soutien d'une démarche d'alphabétisation et de conscientisation. Nous faisons appel à des bénévoles afin de soutenir l'effort de nos étudiants.

3. - Environnement

Les cours sont donnés dans une atmosphère détendue, autour d'une table de réunion. Ces sessions sont données dans l'enceinte même du CLSC à raison d'une période de trois heures par semaine.

4. - Nombre de participants - milieu social

Vingt (20) personnes suivent actuellement les sessions. La plupart sont des résidants de la zone urbaine de Gatineau (deux de zone rurale) et ne proviennent pas spécifiquement d'un quartier ou d'un milieu donné.

Nous comptons autant d'hommes que de femmes. L'âge semble aussi un facteur très équilibré; il y a autant de jeunes que de personnes âgées. L'âge de nos participants se répartit entre dix-huit et cinquante-cinq ans.

5. - Objectif du projet:

Offrir un service d'alphabétisation qui permette à ses usagers, l'accession à la lecture, à l'écriture, afin de comprendre leur réalité et leur donner les moyens de la tranformer.

Ce processus de conscientisation cadre bien dans le rôle social de prévention d'un CLSC, soit de fournir aux usagers des moyens de prendre en charge leurs conditions de vie.

Eventuellement, nous prévoyons remettre aux personnes concernées, le contrôle de leur apprentissage, par la mise sur pied d'un organisme populaire d'alphabétisation/conscientisation qui pourrait se joindre aux organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) de notre région.

****

COLLECTIF D'ALPHABETISATION ET D'EXPRESSION CULTURELLE DES DETENUS(ES)

A/S ICEA
506, STE-CATHERINE
8E ÉTAGE
MONTRÉAL, QUÉBEC
H2L 4M3
TEL: 514-282-4879

RESPONSABLES DU PROJET: MARIANNE ROY
RICARDO FERNANDES

****

PRESENTATION

Le Collectif d'alphabétisation et d'expression culturelle des détenus(es) intervient dans les milieux populaires d'Alpha depuis le mois de juillet 1980.

Le Collectif a engagé à temps plein un formateur, qui est rémunéré et dont le rôle spécifique est de coordonner, de préparer et de mettre en application la méthode pédagogique préparée par le Comité pédagogique du Collectif. Le Comité pédagogique du Collectif est constitué de quatre personnes qui y participent à titre de bénévoles.

Le milieu social où intervient l'organisme est le milieu carcéral. Nous sommes en négociations présentement avec la maison Tanguay (prison des femmes) et le Centre fédéral de formation (CFF). Le type de clientèle que nous visons: les analphabètes fonctionnels.

OBJECTIFS ESSENTIELS DU COLLECTIF

Le Collectif d'alphabétisation et d'expression culturelle des détenus(es) a obtenu des fonds pour financer une expérience nouvelle visant à promouvoir, par des cercles d'échanges culturels, l'apprentissage de la communication et de la créativité.

OBJECTIFS GENERAUX D'APPRENTISSAGE

L'objectif immédiat est celui de donner la possibilité aux participants de cerner, de comprendre et de manier les différents codes d'écriture et du langage. Mais, au-delà de l'apprentissage de l'expression écrite (écriture et lecture) et orale, dans cette expérience d'autoformation, le but poursuivi est celui de développer chez le/la détenu(e) la capacité de s'exprimer en tant qu'individu autonome dans ses gestes quotidiens, pouvant ainsi acquérir des nouvelles attitudes mentales et le pouvoir autonome de réflexion. L'acquisition de ces nouvelles attitudes et aptitudes permet ~a l'insertion des participants dans leur communauté.

****

COMPTOIR ST-PIERRE DE FORT COULONGE, INC.

FORT COULONGE
QUÉBEC
TEL: 819-683-2345

RESPONSABLES DU PROJET: MME ANNETTE BOISVERT
MME GEORGETTE FRANCOEUR
SR MARIE MASSÉ, F.M.M.

****

1. - Le projet a débuté en 1978 avec deux soeurs franciscaines de Marie, bénévoles, quatre élèves complètement analphabètes et dix personnes désireuses de s'améliorer dans la lecture et l'écriture, au niveau de la deuxième et troisième année.

2. - Grâce à un projet "Canada au travail", obtenu en octobre 1978, nous avons pu offrir des cours à temps plein, durant douze mois. Un dépistage rapide nous a permis de recruter une quarantaine d'analphabètes adultes. Plusieurs d'entre eux ne pouvaient faire une lettre ni distinguer la lettre a de b.

Au cours de ce projet, les animatrices ont été rémunérées totalement par "Canada au travail". Certaines animatrices allaient dans des maisons où se regroupaient plusieurs femmes de familles nombreuses, lesquelles auraient eu de la difficulté à quitter la maison. D'autres demeuraient au local pour être en disponibilité auprès des élèves.

Deux soirées par semaine, de 19 heures à 21:30 heures, des cours se sont donnés au local pour des travailleurs. Ils étaient au nombre de sept.

3. - Une fois le projet terminé, et bien avant, nous avions fait des démarches auprès de la commission scolaire régionale de l'Outaouais (éducation des adultes), de Hull, pour trouver des moyens d'assurer la continuité du projet. Ce n'est qu'en février/mars que nous avons pu décrocher six cents (600) heures pour continuer le travail commencé. Nous avions alors dépisté une soixantaine de personnes complètement analphabètes.

Etant presque à la fin de l'année, la motivation n'a pas été la meilleure ni l'assiduité aux cours. L'expérience nous a prouvé qu'après une intermission assez longue il faut recommencer à faire de l'animation et de la réanimation.

4. - Septembre 1980:

- aucune activité d'alphabétisation;
- après nous avoir suggéré de présenter une demande à la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), on nous a renvoyées à la table ronde des organismes populaires de Hull pour présenter un projet dans le cadre du programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP);
- nous n'avons pas encore eu de réponse.

5. - Milieu social où intervient l'organisme.

Le monde des adultes analphabètes du milieu a entre quarante et soixante dix ans. Ce sont des femmes et des hommes dont le métier est surtout la coupe du bois. Un bon nombre d'illettrés sont des bénéficiaires du bien-être social, parce que ne sachant ni lire ni écrire, il est à peu près impossible de trouver de l'emploi dans la région et ailleurs. Exemple: un camionneur qui transporte le bois dans d'autres régions ou villes est handicapé parce qu'il ne peut lire le nom des rues. Quelques-uns s'en tirent cependant avec un peu d'observation.

6. - Objectifs essentiels de l'organisme.

Promouvoir une culture de base chez les adultes afin de les aider à sortir d'un certain ghetto d'infériorité et se sentir valorisés dans leur entourage et en eux-mêmes.

J'aimerais pour appuyer cette dernière affirmation vous donner le cas d'une famille de neuf personnes dont le père et la mère ne pouvaient lire et écrire. Ils ont été exploités par la finance et ont passé à un cheveu de perdre leur avoir - leur maison - à la mort du père tout dernièrement, à cause d'un papier d'assurance que la mère ignorait. Ce couple avait quarante ans...

C'est pour nous une action prioritaire dans nos activités, mais seules nous sommes impuissantes devant la tâche.

Je voudrais aussi noter qu'il existe encore un bon nombre de jeunes analphabètes dans notre milieu, victimes de l'analphabétisme des parents.

Projets:

Les analphabètes sont nombreux et souvent difficiles à convaincre. D'aucuns disent: "nous avons fait notre vie ainsi..." Je me permets de suggérer une campagne de SENSIBILISATION afin que les personnes dans cette situation se sentent solidaires et non humiliées ni gênées. J'aimerais que l'on utilise les médias et tous les moyens audio-visuels, comme des cours à la TV...

****

COOPERATIVE DE SERVICES MULTIPLES DE LANAUDIERE

1462, RUE STE-JULIENNE
C.P. 297
STE-JULIENNE
J0K 2T0
TEL: 514-831-3333

RESPONSABLES DU PROJET: Mme LAURETTE MIRON, RESPONSABLE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE
Mme CLAIRE LANGLOIS, PRÉSIDENTE DE LA CSML
M. ANDRÉ HUBERT, ORGANISATEUR COMMUNAUTAIRE AU CLSC JOLI-MONT

****

La coopérative de services multiples de Lanaudière (CSML) intervient en alphabétisation depuis au moins deux ans dans la région de Montcalm-Nord. Les municipalités touchées sont: Ste-Julienne, Chertsey, St-Alphonse, Entrelacs, Rawdon, St-Calixte, St-Esprit, St-Alexis, St-Côme, St-Jacques, Ste-Marcelline, St-Lin, Notre-Dame-de-la-Merci.

Actuellement, cinq personnes travaillent régulièrement sur le projet:

Yvan Comeau, animateur auprès des participants ainsi qu'auprès de la CSML en général. Il s'occupe aussi du recrutement.

Claude Lavallée, éducateur, organise avec l'animateur les ateliers d'alphabétisation.

André Hubert, organisateur communautaire du CLSC Joli-Mont, personne-ressource pour la CSML et le projet Alpha.

Claire Langlois, bénévole, présidente de la CSML et ex-responsable de l'éducation populaire.

Laurette Miron, bénévole, responsable de l'éducation populaire à la CSML.

Ce groupe Alpha coordonne les projets et les activités d'alphabétisation de la Coopérative de services multiples de Lanaudière (CSML) et fait le point chaque semaine sur la marche des divers projets en alphabétisation.

Sur le terrain, les travailleurs en alphabétisation oeuvrent à plein temps pour répondre aux besoins pressants de la population du territoire, aussi bien au niveau du dépistage et de l'intéressement de nouveaux étudiants qu'à la préparation des ateliers déjà en marche.

Pour chaque groupe, nous travaillons à raison de deux ateliers hebdomadaires de trois heures. Actuellement, nous travaillons avec un groupe de dix personnes qui a débuté l'an dernier à Ste-Julienne. Nous préparons un autre groupe de dix qui débutera en novembre à Ste-Julienne et un autre groupe semblable qui débutera en janvier 1981 à Chertsey.

Les membres de notre coopérative sont des gens à faibles revenus vivant en milieu rural. Plusieurs sont prestataires de l'aide sociale. A titre indicatif, signalons que 40% des ménages de notre territoire ont un revenu inférieur au seuil de pauvreté. C'est au sein de cette population rurale défavorisée que se recrutent nos étudiants. Au sein du groupe se trouvent quelques handicapés physiques et mentaux.

Pour nous, l'alphabétisation n'est pas un but en soi, mais un moyen permettant à nos gens à faible revenu et analphabètes d'apprendre à LIRE, à ECRIRE, à COMPTER, à PARLER, à ECOUTER, à AGIR, afin de mieux se prendre en main, de répondre davantage et ensemble à leurs besoins.

Nous voulons que ce projet s'insère dans la dynamique de notre organisation et soit en continuité avec notre démarche entreprise depuis 1974, soit faire en sorte que nous - assistés sociaux, personnes âgées à supplément de revenu, petits salariés, travailleurs saisonniers, chômeurs, handicapés - puissions nous approprier graduellement notre environnement, assumions nos responsabilités pleines et entières d'une façon démocratique, comprenions ce qui se passe, ce qui nous influence, ce qui nous touche.

Nous croyons que nos alphabétisants peuvent, non seulement accroître leur bagage de connaissances, mais aussi, par cet outil d'alphabétisation, modifier leur comportement et acquérir de nouvelles habitudes. Le fait d'être analphabètes, les amène un de ces jours à se sentir handicapés, à être défaitistes, à décrocher, mais quelques-uns d'entre eux parviennent à des fonctions de responsabilité grâce à l'appui d'autres personnes soucieuses que chacun soit d'une égale importance dans un esprit coopératif.

A travers le cheminement du groupe, les étudiants développent une façon d'apprendre basée sur les faits, leur vécu, l'action, la discussion. C'est avant tout à travers ses propres expériences que l'étudiant adulte apprend.

Nous ne voulons pas une démarche scolarisante qui mène à la "réintégration dans les rangs". Nous tenons à ce que ce projet se réalise dans notre propre milieu de vie, en tenant compte de nos réalités, de notre problématique et de nos orientations.

****

EQUIPE SECOURS C.M. DE LONGUEUIL INC.

1230, GREEN
LONGUEUIL
J4K 4Z5
TEL: 677-8918

RESPONSABLES DU PROJET: MARIE-CLAIRE GRATTON
CÉCILE FLEURY

****

- L'organisme intervient en alphabétisation depuis septembre 1979.

- Quatre personnes, travaillant à l'Equipe secours, recrutent la clientèle, lui apportent de l'encouragement et du support pour qu'elle soit assidue aux cours.

- Ces cours sont donnés surtout le soir en collaboration avec le Service d'éducation des adultes de la CSR Chambly, donc à temps partiel.

- Nous avons vingt-deux participants et nous continuons à en encourager d'autres.

- L'Equipe intervient dans plusieurs domaines au niveau social auprès des personnes âgées, des assistés sociaux ou toute autre personne en difficultés. La clientèle de l'alphabétisation est recrutée surtout parmi les assistés, les chômeurs. Plusieurs sont sur le marché du travail. Ces gens ont laissé leurs études très jeunes pour pouvoir subvenir à leurs besoins familiaux en allant travailler.

  Aujourd'hui ils veulent se valoriser face aux autres et répondre à leurs propres besoins; se déplacer, lire et écrire des lettres, etc. L'objectif essentiel de l'organisme en général est de venir en aide aux personnes en difficultés, pour qu'elles puissent résoudre leurs problèmes immédiats. Nous nous efforçons de leur

faire prendre leur vie en main. Nous les encourageons à ne pas rester au crochet du Bien-être social ou encore de l'Assurance chômage.

Notre but est plutôt de travailler avec eux à se procurer un emploi rémunérateur, qui leur permette de se suffire à eux-mêmes, et bien souvent nous rencontrons des analphabètes. C'est en leur donnant un coup de pouce dans les cours qu'ils pourront reprendre leur vie en main, avancer dans leur travail et devenir moins dépendants.

Le projet d'alphabétisation nous tient à coeur. Pour nous, les personnes qui ne savent ni lire ni écrire sont des personnes en difficultés.

- Les autres projets de l'organisme: comptoir familial, visites à domicile (personnes en difficultés), représentation et pression auprès des organismes gouvernementaux, camps d'été pour les familles en difficultés, éducation populaire, formation des bénévoles, artisanat et couture, outils pour l'action.

****

GROUPE DE FORMATION TIRELIRE

530 CONSTANT
BOISBRIAND, QUÉ.
J7G 2L3

RESPONSABLES DU PROJET: DENIS BRUNET - TEL: 668-0481
JULIEN GRÉGOIRE - TEL: 321-2423
MARCEL PAQUIN - TEL: 430-5839
PIERRE LEGAULT - TEL: 224-2311

****

HISTORIQUE

Groupe nouvellement formé (été 1980) avec un conseil de direction formé de huit personnes dont un coordonnateur, un responsable et deux formateurs à temps partiel.

Les travaux sur le terrain doivent débuter à la fin d'octobre avec au moins un groupe; un deuxième groupe devrait se greffer en novembre.

BUTS ET OBJECTIFS

Rejoindre principalement, pour l'alphabétisation, des travailleurs oeuvrant dans l'industrie de la construction afin de rendre ces gens fonctionnels dans leur milieu de vie et dans l'exercice de leur métier (Exemple: règlements de sécurité, directives de chantier ou communications syndicales, etc.).

PROJET:

Rejoindre la clientèle possible, principalement dans le milieu de la construction. Le projet actuel est expérimental et pourrait prendre de l'ampleur compte tenu du bassin total (cent mille (100 000) personnes) oeuvrant dans ce secteur.

****

LE TOUR DE LIRE

1475 BOURBONNIÈRE
MONTRÉAL
TEL: 514-521-2075

RESPONSABLES DU PROJET: JACQUES FILLION
ROBERT CHATIGNY

****

Depuis quand l'organisme intervient en alphabétisation ?

Notre travail au sein du quartier ne fait que débuter. Nous sommes sur le point d'aménager. L'intervention comme telle s'amorcera au début du mois de novembre.

Personnes qui travaillent actuellement sur le projet, leurs rôles spécifiques.

Robert Chatigny, animateur, responsable des ateliers d'alphabétisation et du dépistage dans le quartier.

Jacques Fillion, animateur, responsable de la gestion, coresponsable de la recherche, responsable de la publicité.

Clément Valière, animateur, responsable de l'aménagement du local, assistant à la recherche.

Danielle Cloutier, animatrice, responsable de la recherche, responsable du contact avec les groupes d'alphabétisation et avec la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA).

Lucie Lacroix, animatrice, responsable des sources de financement, assistante à la publicité.

Les animateurs et animatrices auront la charge des différents ateliers alphabétisation. Tous et toutes sont rémunérés(es).

Projet à temps plein

Les ateliers se donnent de 9 heures à 21 heures et ce du lundi au vendredi. Les animateurs(trices) sont rémunérés(es) pour vingt heures par semaine mais leur travail s'échelonne sur une période de vingt-cinq à trente-cinq heures.

Milieu social où intervient l'organisme

Hochelaga-Maisonneuve, qui se caractérise par une population à forte majorité ouvrière. C'est donc une classe socialement et économiquement moyenne à défavorisée.

Objectifs spécifiques:

- réduire le taux d'analphabétisme dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve;
- développer l'acquisition de connaissances chez notre clientèle défavorisée en offrant des sessions de cours de culture générale (histoire, géographie...);
- développer un réseau d'intervenants en matière d'alphabétisation en mettant sur pied des sessions de formation de formateurs bénévoles issus des organismes communautaires et de la clientèle du projet;
- ouvrir un centre de ressources: lieu de consultation et d'échanges;
- favoriser la participation des analphabètes à la vie communautaire du quartier en leur offrant des ressources et des informations.

Objectifs globaux:

- apprentissage et contrôle de la lecture et de l'écriture au moyen de méthodes basées sur la réalité socioculturelle du quartier ouvrier (Hochelaga-Maisonneuve), et ce auprès de la population analphabète qui ne fréquente pas, pour diverses raisons, un milieu d'éducation institutionnelle (commission scolaire, le Service d'éducation de base des adultes de Montréal (SEBAM));
- élaboration d'instruments de réflexion critique/autocritique sur notre démarche auprès des analphabètes afin que ces derniers manifestent leurs besoins en formation et qu'ainsi éventuellement

ils deviennent eux-mêmes éducateurs/formateurs et prennent en charge leur propre développement individuel et collectif;

- développement d'une démarche pédagogique qui va dans le sens d'un objectif de conscientisation de la personne: la situer socio-économiquement dans la vie communautaire et ainsi favoriser l'implication.

Projets

. Formation d'ateliers d'alphabétisation,

. mise sur pied d'un centre de documentation et de ressources,

. mise sur pied d'ateliers de culture générale et de formation,

. mise sur pied d'une session de formation d'intervenants en alphabétisation et de bénévoles: dépistage, méthodologie, animation.

****

MAISON D'HAITI

7714 LAJEUNESSE
MONTRÉAL
TEL: 274-3487

RESPONSABLE DU PROJET: ADELINE CHANCY

****

Une première série de cours de langue et d'éducation de base a été dispensée par la Maison d'Haïti de 1973 à 1975.

Un programme plus spécifique d'alphabétisation reprend en 1978. Depuis 1979, trois personnes travaillent sur le projet, une personne rémunérée par la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) et deux bénévoles. C'est un projet à temps partiel:

Trois sessions de soixante heures de cours
(2 jours par semaine, 3 heures par jour)
du 22 septembre au 26 novembre 1980,
du 12 janvier 1981 au 18 mars 1981,
du 6 avril 1981 au 10 juin 1981.

La Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) a accepté de rémunérer quarante heures à la première session, pour chacun des trois professeurs.

Pour la création du matériel didactique et la formation d'alphabétiseurs et alphabétiseuses bénévoles, nous comptons sur un soutien financier de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA). La clientèle est formée d'immigrants haïtiens analphabètes, en majorité des femmes travailleuses en manufacture ou en service domestique. La plupart sont des analphabètes complets. Le nombre de participants est de trente.

La Maison d'Haïti est un centre communautaire fondé en 1972. Les objectifs essentiels que nous poursuivons en éducation populaire sont:

a) une analyse des problèmes spécifiques de l'immigrant en tenant compte de la réalité du pays d'origine et de sa situation présente en pays d'accueil;

b) une réflexion critique sur nos valeurs traditionnelles et sur les valeurs de la société d'accueil;

c) une information commentée sur les ressources auxquelles l'immigrant a droit dans la société d'accueil;

d) une prise de conscience de ses ressources personnelles et des ressources collectives de la communauté.

Les objectifs spécifiques du projet Alpha sont les suivants:

a) apprentissage de la lecture et de l'écriture: apprentissage du français - alphabétisation dans la langue d'origine et en français;

b) création d'outils et élaboration de stratégies d'apprentissage spécifique pour les immigrants haïtiens au Québec;

c) la formation d'alphabétiseurs et d'alphabétiseuses: principes andragogiques et techniques d'animation et d'enseignement en éducation de base.

Nous désirons contribuer à la définition et au développement de l'alphabétisation populaire au Québec, par la réflexion sur notre pratique et des échanges réguliers avec les intervenants et intervenantes en alphabétisation.

****

REGROUPEMENT DES ASSISTES SOCIAUX DE JOLIETTE

559, NOTRE-DAME
JOLIETTE, QUÉ.
TEL: 759-7977

RESPONSABLES DU PROJET: DANIELLE FOREST-DUBUC, FORMATRICE
ISABELLE ROUSSEAU, FORMATRICE

****

Le Regroupement des assistés sociaux de Joliette en est à sa première expérience en alphabétisation populaire. Le projet se réalise en collaboration avec plusieurs organismes du milieu:

Le Centre de services sociaux Laurentides-Lanaudière,

Le Comité régional d'éducation au développement international de Lanaudière (CREDIL),

La Maison populaire de Joliette,

l'Association des handicapés de Joliette.

Tous les représentants de ces organismes se retrouvent comme ressources pour les deux formatrices pour toutes les questions regardant le projet: financement, recrutement, orientation, méthode, etc.

Le projet contient deux parties:

1. de septembre à décembre: période d'investigation, d'organisation et de formation pour les formatrices.

2. de janvier à juin: ateliers et évaluation.

Le recrutement se fait en collaboration avec les bénévoles de la Maison populaire. La Maison populaire offre des services d'aide aux personnes à faible revenu: aide pour remplir les formulaires d'aide sociale, pension de vieillesse, écoute, accompagnement, etc. Nous avons demandé aux bénévoles d'essayer de détecter, parmi les personnes demandant de l'aide, les analphabètes. Ils les informent du projet et les réfèrent à une formatrice ou à un membre du Regroupement des assistés sociaux. Cette méthode a donné de bons résultats; six ou sept personnes sont déjà intéressées par le projet. Les personnes rejointes sont en majorité des assistés sociaux et des travailleurs à faible revenu.

Pour les débuts, nous misons sur la qualité et non sur la quantité. Le groupe se composera d'environ dix personnes, de différents niveaux d'apprentissage. Les ateliers se donneront une fois par semaine, les animatrices ayant une disponibilité d'un jour par semaine.

L'apprentissage de l'écriture et de la lecture passe essentiellement par la compréhension des déterminants économiques, politiques (au sens large du terme) et sociaux. De plus, l'alphabétisation doit être un moyen pour permettre aux personnes de s'insérer dans la lutte pour la transformation de la réalité. C'est là l'essentiel des objectifs poursuivis par le projet, les modalités opératoires étant à déterminer au fur et à mesure.

****

SHECRILIRE

1160, rue St-Louis
Sherbrooke, Qué.
Tél: 562-1466

Responsables du projet: René Boucher
Jean-Claude Lavoie
Josée Lefebvre
Serge Lebel

****

Le projet d'alphabétisation SHECRILIRE a entrepris ses activités le 3 décembre 1979.

L'équipe est composée de quatre recruteurs-alphabétiseurs rémunérés par l'organisme. Chacun fait le recrutement et s'occupe de l'animation des groupes. De plus, deux bénévoles sont chargés des cours de culture générale.

SHECRILIRE est un projet à temps plein: le recrutement est continu et l'enseignement est donné tous les jours, aussi bien l'après-midi que le soir.

Actuellement, quarante-cinq personnes participent au projet. Elles se rendent au local deux à quatre fois par semaine. Ainsi, SHECRILIRE accueille en moyenne trente personnes par jour, et le recrutement amène environ quatre nouveaux analphabètes par semaine.

SHECRILIRE intervient dans les milieux populaires et ouvriers.

La clientèle se partage également entre les travailleurs et les non-travailleurs; autant d'hommes que de femmes. Un point commun cependant: tous proviennent d'un milieu économiquement faible. L'âge moyen se situe dans la trentaine. Une dizaine de participants viennent de l'extérieur, quelquefois d'endroits situés à plus de quarante milles de Sherbrooke: DRUMMONDVILLE, WOTTON, SCOTSTOWN, ST-FRANCOIS XAVIER, COATICOOK, etc.

Les objectifs essentiels de l'organisme sont: sensibiliser la population aux problèmes de l'analphabétisme, recruter le plus grand nombre d'analphabètes possible et les alphabétiser, normaliser la présence d'un groupe Alpha en milieu populaire.

Au niveau des projets, SHECRILIRE veut agrandir son champ d'action en établissant un réseau de groupes d'alphabétisation dans les usines de la région.

****

UN MONDALIRE

15, 64E Avenue
Pointe-aux-Trembles
H1A 2N1
Tel: 642-1616

RESPONSABLE DU PROJET: CHRISTIANE DESROSIERS

****

Un Mondalire intervient en alphabétisation depuis le 6 octobre 1980. Les personnes travaillant sur le projet sont:

Sylvie Saulnier, organisatrice, secrétaire, alphabétiseuse, rémunérée à temps partiel (10 h/semaine).

Michel Leduc, organisateur, trésorier, alphabétiseur, rémunéré à temps partiel (8 h/semaine).

Yves Gaumont, organisateur, animateur, alphabétiseur, rémunéré à temps partiel (10 h/semaine).

Christiane Desrosiers, coordonnatrice, présidente, alphabétiseuse, rémunérée à temps complet (32 h/semaine).

Nous prévoyons la participation de deux cents personnes pour cette année.

Le milieu social où intervient l'organisme est à Pointe-aux Trembles, banlieue à l'est de Montréal. Il s'agit d'une classe ouvrière.

Nous avons privilégié les personnes âgées de vingt à soixante ans, assistés sociaux, ouvriers, ménagères, personnes du troisième âge ainsi que les étudiants de la filière "professionnel court" des polyvalentes du milieu (âgés de treize à dix-sept ans).

Les objectifs:

- réduire le taux d'analphabètes de la région,
- identifier la clientèle,
- offrir des activités de culture générale et d'alphabétisation fonctionnelle,
- trouver une approche d'alphabétisation répondant à la réalité du milieu,
- élaborer une méthode avec support audio-visuel,
- bâtir une équipe de bénévolat,
- fonctionner de pair avec les organismes du milieu,
- créer une banque de ressources.

Les projets:

- connaissance approfondie du terrain, de la clientèle et de ses besoins;
- un local fonctionnel et un centre de documentation,
- un programme de diffusion de trois types d'activités: connaissance générale, alphabétisation fonctionnelle et alphabétisation scolarisante;
- une équipe fonctionnelle de bénévoles sur le terrain;
- sensibiliser la population au phénomème de l'analphabétisme;
- élaborer une approche originale auprès des illettrés afin que ces derniers deviennent des multiplicateurs;
- expérimenter un programme d'activités complet avec support audio-visuel;
- créer et participer à une table de concertation réunissant les représentants d'organismes en éducation populaire sensibles au phénomène de l'analphabétisme;
- s'assurer d'une collaboration réciproque dans les lieux les plus fréquentés par la clientèle visée;
- atteindre le plus grand nombre possible d'analphabètes;
- toutes autres activités connexes nécessaires à la bonne marche du projet.

****

LISTE DES
PARTICIPANTS

Ghyslaine Adam
C.E.C.M.
3737 est, rue Sherbrooke
MONTREAL 406, Qué.
H1X 3b3
525-6311 poste 635

Céline Brochu
C.S.N.
1601, ave De Lorimier
MONTREAL, Qué.
H2K 3W4
286-2227

Raymond Blouin
C.S.R. Chambly
25, chemin de Chambly
LONGUEUIL, Qué.
J4H 3L2
670-3130

Denis Brunet
Tirelire
205, ave Du Parc
LAVAL DES RAPIDES, Qué.
H7N 3X3
668-0481

Etienne Boespflug
Mouvement ATD Quart Monde
107, ave du Gal Leclerc
95480 Pierrelaye
FRANCE
037.11.11

Roger Cartier
U.Q.A.M.
300, rue Labelle
ST-JEROME, Qué.
H7Z 5L1
282-3104 - 436-2878

Isabelle Boespflug
Mouvement ATD Quart Monde
107, ave du Gal Leclerc
95480 Pierrelaye
FRANCE
464.11.11

Marlène Cham
Maison d'Haïti
7714, rue Lajeunesse
MONTREAL, Qué.
H2R 2J4
274-3487

Thérèse Boissonneault
Centre d'Alphabétisation de Jonquière
385, rue Racine
ARVIDA, Qué.
G7S 3S7
548-5854

Adeline Chancy
Maison d'Haïti
7714, rue Lajeunesse
MONTREAL, Qué.
H2R 2J4
274-3487

Robert Chatigny
Le Tour de lire
1475, ave Bourbonnière
MONTREAL, Qué.
H1W 3N3

Angèle Dagenais
Journaliste Le Devoir
211, rue du St-Sacrement
MONTREAL, Qué.
H2Y 1X1
844-3361

Eliana Cielo
U.T.I.Q.
5363, ave Du Parc
MONTREAL, Qué.
H2V 4G9
277-8669

Raymond Day
C.S.R. Baie des Chaleurs
2977, chemin Ste-Foy
STE-FOY, Qué.
G1V 1W4
658-6235

Danielle Cloutier
Le Tour de lire
1475, ave Bourbonnière
MONTREAL, Qué.
H1W 3N3

Christiane Desrosiers
Un Mondalire
15 - 64e Avenue
POINTE-AUX-TREMBLES, Qué.
H1A 2N1
642-1616

Yvan Comeau
Coopérative de services multiples
de Lanaudière
1462, rue Ste-Julienne
STE-JULIENNE, Qué.
J0K 2T0
831-3333

Andréa Dionne
Centre d'Alphabétisation de Jonquière
357, rue Jolliet
ARVIDA, Qué.
G1S 1Z6
548-7426

Micheline Coossa
S.E.A. Régionale de Chambly
1520, rue Du Mont
ST-BRUNO, Qué.
J3V 4L5
653-4651

Guy Dumas
C.S.R. Jean-Talon
900, Place Sorbonne
CHARLESBOURG, Qué.
G1H 1H1
626-2154

Roger Emmenecker
I.C.E.A.
5459, rue Waverly
MONTREAL, Qué.
H2T 2X8
273-6207

Martin Forest
M.E.Q. - D.G.E.A. - S.O.E.
1035, rue De La Chevrotière
Edifice "G" - 21e étage
QUEBEC, Qué.
G1R 5A5
643-2701

Molière Estinvil
Bureau de la communauté chrétienne
des Haïtiens de Montréal
6970, rue Marquette
MONTREAL, Qué.
H2E 2C7
725-9508

Aloyse Freitag
Ministère de l'Immigration du Québec
355, rue McGill
MONTREAL, Qué.
H2Y 2E8
873-5636

Julio Fernandes
Centre portugais de référence
et promotion sociale
4062-A, boul. St-Laurent
MONTREAL, Qué.
H2W 1Y9

ou

7510, rue Tessier
BROSSARD, Qué.
J4W 2H5
872-5544 - 672-5038

Josianne Gabriel
Centre éducatif des Haïtiens
8831, 24e Avenue
MONTREAL, Qué.
H1Z 3Z8
324-1095

Ricardo Fernandes
Collectif ALPHA des détenus
3780, ave Linton - #4
MONTREAL, Qué.
H3S 1T4
738-9758

Yvette Gareau
Regroupement des assistés sociaux
559, rue Notre-Dame
JOLIETTE, Qué.
J6E 3H8
759-7977

Jacques Fillion
Le Tour de lire
1475, ave Bourbonnière
MONTREAL, Qué.
H1W 3N3

Monique Gaudreau
M.E.Q. - D.G.E.A. - E.A.D.
600, Fullum - 10e étage
MONTREAL, Qué.
H2K 4L1
873-3537

Yves Gaumont
Un Mondalire
1394 - 18e Avenue
POINTE-AUX-TREMBLES, Qué.
H1B 3J1
645-9365

Durcey Jean
Centre éducatif des Haïtiens
8831, 24e Avenue
MONTREAL, Qué.
H1Z 3Z8
324-1095

Jean-Paul Hautecoeur
M.E.Q. - D.G.E.A. - S.R.D.
600, Fullum - 10e étage
MONTREAL, Qué.
H2K 4L1
873-7393

Grégoire Julien
Tirelire
11641, boul. Lacordaire - #5
MONTREAL, Qué.
H1G 4K3
321-2428

Pierre Hosselet
Pivot culturel
43, rue Piret Pauchet
5000 NAMUR
Belgique
71.44.55 (081)

Esther Labelle-Volant
Carrefour d'éducation populaire
2356, rue Centre
POINTE ST-CHARLES, Qué.
H3K 1J7
935-8623

André Hubert
C.L.S.C. Joli-Mont
Conseil supérieur de l'éducation
8161, Route 125
CHERTSEY, Qué.
882-2488

Jacques Labelle
S.E.A. - C.E.C.M.
10770, rue Laverdure
MONTREAL, Qué.
H3L 2L9
384-7480

Richard Hudon
Collège Algonquin
323, rue Marie
HAWKESBURY, Ont.
632-3939

Lise Lachance
M.E.Q. - S.G.M.E.
600, Fullum - 3e étage
MONTREAL, Qué.
H2K 4L1
873-3179

Lucie Lacroix
Le Tour de lire
1475, ave Bourbonnière
MONTREAL, Qué.
H1W 3N3

Micheline Laperrière
Carrefour d'éducation populaire
2356, rue Centre
POINTE ST-CHARLES, Qué.
H3K 1J7
935-8623 - 931-4086

Michel Lanctot
Théâtre Parminou
312, rue Olivier
VICTORIAVILLE, Qué.
G6P 5H1
758-2577

Pierre Legault
C.S.R. du Long Sault
C.P. 368
PREVOST, Qué.
224-2311

Claire Langlois
2140, rue Favard
MONTREAL, Qué.
H3K 1Z7
932-9800 - 935-5281

Gaétan Lemire
C.S.R. Lac Témiscamingue
C.P. 190
ST-BRUNO-DE-GUIGUES, Qué.
J0Z 2G0
728-2332

Claire Langlois
Coopérative de services
multiples de Lanaudière
1462, rue Ste-Julienne
C.P. 297
STE-JULIENNE, Qué.
J0K 2T0
831-3333

Jean Robert Marcoux
Secrétariat d'Etat
1080, du Beaver Hall - Suite 2101
MONTREAL, Qué.
H2Z 1S8
283-5641

Claude Lavallée
Coopérative de services
multiples de Lanaudière
1462, rue Ste-Julienne
C.P. 297
STE-JULIENNE, Qué.
J0K 2T0
831-3333

Benoît-Paul Marineau
Collège Marie-Victorin
C.P. 326
LABELLE, Qué.
S0T 1H0
686-3146

André Mathieu
1028, ave Fairmount ouest
MONTREAL, Qué.
H2V 2G7
271-0279

Monique Ouellette
I.C.E.A.
506 est, rue Ste-Catherine - #800
MONTREAL, Qué.
H2L 2C7
342-9720

Jacques-Victor Morin
Commission canadienne pour l'UNESCO
255, rue Albert
C.P. 1047 - Succursale B
OTTAWA, Ont.
K1P 5V8
237-3408

Gisèle Painchaud
Université de Montréal - Andragogie
C.P. 6203 - Succursale A
MONTREAL, Qué.
H3C 3T3
343-7245

Rita Morin
3759, ave de Vendôme
MONTREAL, Qué.
H4A 3M8
489-7990

Michèle Paradis
M.E.Q. - D.G.E.A. - S.O.E.
1035, rue De La Chevrotière
Edifice "G" - 21e étage
QUEBEC, Qué.
G1R 5A5
643-2701

Line Noël
Collectif ALPHA des détenus
5291, rue Marquette
MONTREAL, Qué.
H2J 3Z4
526-7003

Odette Paradis
Carrefour d'éducation populaire
2356, rue Centre
POINTE ST-CHARLES, Qué.
H3K 1J7
935-8623

Emile Ollivier
Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Section d'andragogie
90, ave Vincent d'Indy
MONTREAL, Qué.
H2V 2S9
343-5986

Thérèse Picard
C.S.R. Jean-Talon
900, Place Sorbonne
CHARLESBOURG, Qué.
G1H 1H1
626-2154

Jean-Pierre Pinet
Mouvement ATD Quart Monde
12, ave Victor Jacobs
B 1040
BRUXELLES, Belgique.
(02) 640.16.47

Céline Rivest-Forest
Commission d'étude sur la formation des adultes
777, boul. D'Iberville
REPENTIGNY, Qué.
J5Y 1A1
581-2286

Joaquina Pires
Centre portugais de référence et promotion sociale
4062-A, boul. St-Laurent
MONTREAL, Qué.
H2W 1Y9
843-6382

Isabelle Rousseau
Regroupement des assistés sociaux
559, rue Notre-Dame
JOLIETTE, Qué.
J6E 3H8
759-7977

Nicole Pothier
M.E.Q. - D.G.E.A. - E.A.D.
600, Fullum - 10e étage
MONTREAL, Qué.
H2K 4L1
873-3537

Jean Roy
M.E.Q. - D.G.E.A. - OVEP
1035, rue De La Chevrotière
Complexe "G" - 21e étage
QUEBEC, Qué.
G1R 5A5
643-6565

Monique Proulx
Tirelire
C.P. 368
PREVOST, Qué.
224-2311

Robert Saucier
M.E.Q. - D.G.E.A. - S.R.D.
600, Fullum - 10e étage
MONTREAL, Qué.
H2K 4L1
873-7395

Rafael Ramirez
Université MacMaster
17-170 Caroline St. S.
HAMILTON, Ont.
529-0500

Sylvie Saulnier
Un Mondaire
1378 - 14e Avenue
POINTE-AUX-TREMBLES, Qué.
H1B 3T9
645-8061

René Solez
Bureau de la communauté chrétienne
des Haïtiens de Montréal
6005, rue Waverly - #6
MONTREAL, Qué.
H2T 2Y4
279-3643

Marlène Valcin
Bureau de la communauté chrétienne
des Haïtiens de Montréal
6970, rue Marquette
MONTREAL, Qué.
H2E 2C7
725-9508

Michelle Tassin
CIRE
107, rue G. Kurth
1140 Bruxelles
241.27.96

Clément Vallières
Le Tour de lire
1475, ave Bourbonnière
MONTREAL, Qué.
H1W 3N3

Michèle Tougas-Vallée
M.E.Q. - S.G.M.E.
600, Fullum - 3e étage
718, ave Champagneur
OUTREMONT, Qué.
H2V 3P9
873-3980

Sylvie Venne
Commission d'étude sur la formation
des adultes
Palais de Justice - 7e étage
MONTREAL, Qué.
873-7013

Célitard Toussaint
Maison d'Haïti
7714, rue Lajeunesse
MONTREAL, Qué.
H2R 2J4
274-3487

Serge Wagner
U.Q.A.M. et collectif ALPHA des détenus
C.P. 8888
MONTREAL, Qué.
H3C 3P8
931-4086 - 282-4032

Michèle Trottier-Lapointe
C.S.R. Chambly
268, rue Jean Désy
BOUCHERVILLE, Qué.
J4B 2B2
655-2363

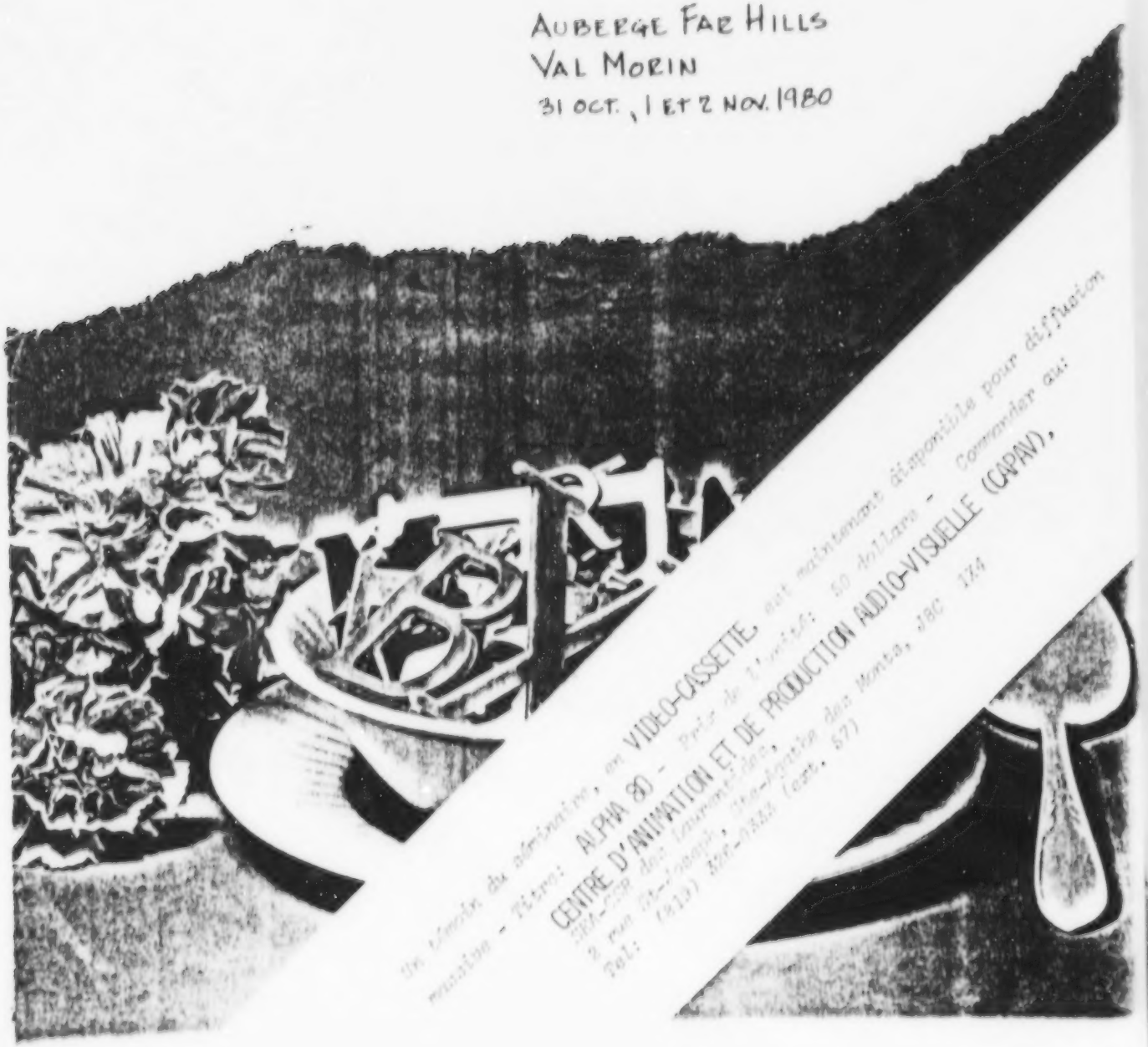
Doris Weber
Ministère de l'Immigration du Québec
355, rue McGill
MONTREAL, Qué.
H2Y 2E8
873-5062 - 873-5636

SEMINAIRE

ALPHA 80

SUR L'ALPHABETISATION POPULAIRE

AUBERGE FAR HILLS
VAL MORIN
31 OCT., 1 ET 2 NOV. 1980

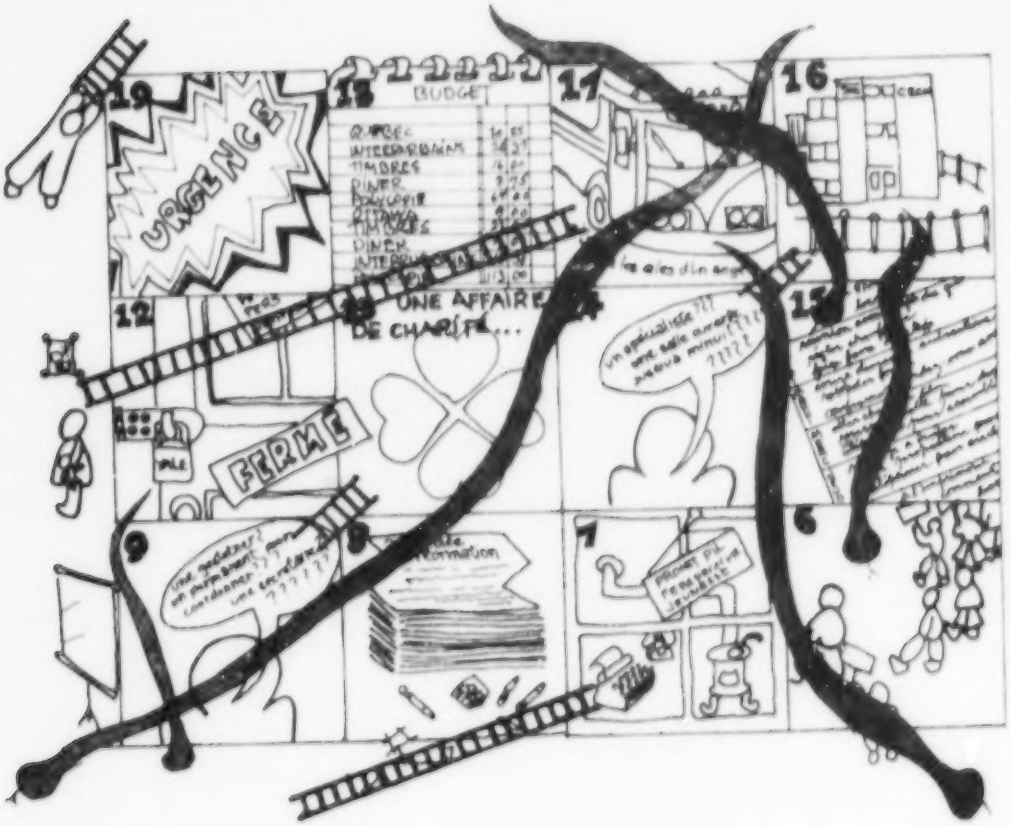


ANNEXES

- EDUCATION POPULAIRE-ÉDUCATION PERMANENTE, FINANCER LE SECTEUR VOLONTAIRE, ICEA.
- POUR UNE ALPHABÉTISATION POPULAIRE, ICEA.
- CAMPAGNE NATIONALE D'ALPHABÉTISATION AU NICARAGUA.

6

Éducation populaire - éducation permanente: financer le secteur volontaire



OCTOBRE 1980

INSTITUT CANADIEN
D'ÉDUCATION DES ADULTES
506 est, Ste-Catherine, suite 800
Montréal, Québec H2L 2C7

NOTES

Il est question de quoi?

"L'ensemble des démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyens mènent collectivement des actions qui amènent une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail, et qui visent, à court, moyen ou à long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu".

C'est là la définition de l'éducation populaire autonome que se donnaient les organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) réunis en Assemblée générale provinciale en mars 1978.

Si l'on y regarde de près, ce ne sont pas seulement ceux que la Direction générale de l'éducation des adultes désigne comme OVEP qui font de l'éducation populaire. De fait, tous les organismes volontaires — syndicats et groupes populaires — qui, dans leur secteur d'intervention propre, travaillent à développer la connaissance et la conscience critiques des gens sur leur situation de vie et de travail, font effectivement de l'éducation populaire sans nécessairement que ce soit là leur objectif premier. Et cette éducation vise, à travers des actions collectives de transformation, une prise en charge véritable par les participant-es de leurs situations de vie et de travail.

L'éducation populaire est donc plus large que la stricte éducation formelle — cours, séminaire, conférence, etc. — La vie associative elle-même, dans cette perspective, est éducation et, à ce titre, devrait être financée par l'État. C'est une forme d'éducation permanente véritable que développe le secteur populaire et, à ce titre, elle a un droit légitime à être reconnue comme telle.

LA SITUATION

IL Y A DU FINANCEMENT

Au ministère de l'Education

A la Direction générale de l'éducation *des adultes (DGEA), il y a, depuis 1967*, un programme spécifique d'aide financière aux organismes volontaires d'éducation populaire. Le budget est de 3,050,000$ pour 1980-81. Avec les quelque 600,000$ du programme d'aide de la même DGEA à la formation syndicale, le total atteint 3,600,000$, contre 69,000$ en 1970-71. Cela donne une idée du chemin parcouru en dix ans par les organismes volontaires dans leur lutte collective pour un financement public de l'éducation populaire autonome.

Des progrès considérables ont aussi été faits au niveau du programme même. *De 1967 à 1974, il était vague, imprécis* quant aux normes et critères, peu connu, et il excluait les organismes *locaux. Depuis 1974, le programme* est détaillé, publié et s'adresse à l'ensemble des organismes tant nationaux et régionaux que locaux. L'éducation syndicale, exclue en 1976, est à nouveau financée bien que sous un programme séparé semblable à celui des OVEP. Et si le ministère subventionnait à peine douze projets en 1969-70, il en finance cette année plus de 500.

Dans les autres ministères

Les groupes peuvent obtenir du financement pour leurs activités éducatives dans d'autres ministères et agences du gouvernement provincial. Des programmes bien définis existent dans certains, dans d'autres les choses se font plus *sur le bras*. Les ministères des Affaires sociales, des Affaires culturelles, des Loisirs, Chasse et Pêche, de l'Immigration, l'Office de protection des consommateurs sont parmi les bailleurs de fonds les plus importants. Nous n'avons toutefois pas le chiffre total des montants versés qui, à n'en pas douter, s'élève à plusieurs millions.

NOTES

NOTES

Pas des cadeaux

Ces fonds ne sont pas venus tout seuls: les groupes populaires et les syndicats ont mené, avec un appui actif de l'ICEA, une lutte longue et dure pour les obtenir du ministère de l'Education. Des luttes sectorielles ont aussi été menées et continuent de l'être auprès des autres sources gouvernementales pour le financement de l'ensemble des activités des groupes. La lutte collective des OVEP a également eu des effets dans les autres ministères, particulièrement en ce qui a trait à la systématisation des programmes.

MAIS CE FINANCEMENT EST TOUT À FAIT INSUFFISANT

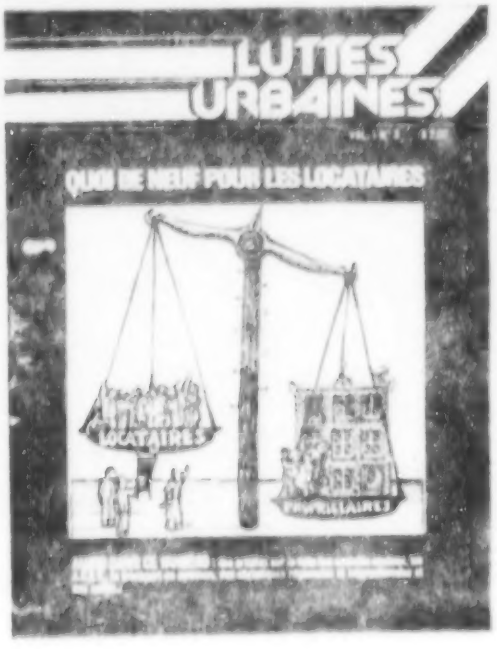
Des montants dérisoires

A la DGEA, les demandes des groupes populaires ont dépassé cette année les 13$ millions, pour les 3$ millions disponibles. La situation se détériore de façon dramatique: l'an passé, le tiers de la demande était financée, cette année, c'est moins du quart. Et ces montants ne touchent que les dimensions des activités formelles d'éducation (genre: cours); elles laissent de côté l'éducation qui se fait par d'autres voies: enquêtes-sondages, productions collectives de vidéo ou d'organes d'information, voyages de sensibilisation ou, tout simplement, la vie démocratique d'une association.

Dans le cas de l'éducation syndicale, la disproportion entre les besoins et les budgets de la DGEA est tout aussi scandaleuse. Là encore,les activités admissibles ne représentent qu'une faible partie des activités d'éducation proprement dites des centrales. Celles-ci démontraient, dans leur mémoire de 1978 au ministre de l'Education l'énormité des besoins d'éducation de leurs 600,000 membres, et [illegible] taient de demander un per capita qui, l'année dernière, se serait situé à 1.40$, montant de beaucoup inférieur aux coûts réels. Le ministre leur accordait 1.03$.

Nous ne connaissons pas les budgets ou les montants demandés dans les autres ministères; toutefois, la constitution de regroupements et de fronts communs face à certaines politiques de financement (ministère des Affaires sociales, des Communications...) est révélatrice du mécontentement des groupes.

Et l'obligation pour bon nombre d'entre eux d'organiser des activités de cueillette de fonds souvent absurdes témoigne également de leurs difficultés financières. Pendant qu'un groupe populaire s'occupe de vendre des fleurs coupées à l'occasion de Pâques, pour amasser des fonds, il ne peut faire d'éducation populaire.



1. CEQ, CSN, FTQ, UPA (1978).

Des programmes inadaptés

Les programmes gouvernementaux d'aide aux organismes volontaires sont établis d'abord et avant tout en fonction de critères bureaucratiques qui tiennent peu compte de leur réalité. Quand les programmes sont publicisés, connus, ce qui est loin d'être toujours le cas, les organismes ont à faire face à des formulaires compliqués, détaillés qui demandent beaucoup plus de renseignements que les bailleurs de fonds ne peuvent en utiliser pour juger de la demande. Ces formulaires et le texte d'explication des programmes de la DGEA, par exemple, ne sont accessibles qu'aux gens les plus scolarisés dans les organismes et excluent les autres. Les exigences administratives du programme du ministère des Loisirs, Chasse et Pêche font l'objet d'un volume d'explication de pas moins de 33 pages!

Les critères et normes sont fixés soit en fonction des réseaux scolaires, dans le cas du ministère de l'Education (phases précises d'activités traditionnelles, exclusion de nouvelles formules), soit en fonction d'organismes gouvernementaux, para-gouvernementaux ou encore tout simplement d'organismes privés tout à fait différents des groupes implantés en milieux populaires. Le bureaucratisme, dans certains cas, frôle l'absurde. Les cliniques populaires en ont vécu des exemples: l'une d'elle bénéficie à chaque année d'un poste de salaire de conducteur d'autobus pendant que le ministère refuse d'allouer un poste aux frais de l'autobus même parce que ce n'est pas lui qui l'a acheté. L'autobus en question est un don reçu par la clinique qui s'en voit ainsi pénalisée. Ces exigences ainsi établies sur la base d'une réalité étrangère aux groupes se trouvent à exclure des activités et des groupes, ou à les forcer à de l'auto-censure (*on ne peut pas faire ça, ça ne sera pas financé*) ou au détournement de leurs objectifs pour obtenir des fonds essentiels (*la seule façon d'en avoir, c'est de faire telle activité*).

Ceux qui ont réussi à franchir cette étape compliquée et à satisfaire à toutes les exigences ne sont pas pour autant assurés d'un financement puisque la minceur des enveloppes budgétaires dans tous les ministères entraîne des interprétations extrêmement restrictives des normes et critères, ou encore l'ajout de nouveaux critères après que les projets aient été présentés. Enfin, les décisions rendues sont rarement justifiées et il n'y a pas de procédures de révision des décisions ou d'appel (le ministère des Communications représente l'exception à la règle).

Quelle reconnaissance de l'éducation populaire?

La tolérance

De fait, l'Etat québécois tolère les initiatives populaires; il ne les encourage pas et contribue peu à leur développement. Les gouvernements québécois, depuis 1970 à tout le moins, ont privilégié le développement des secteurs économiquement rentables; l'éducation populaire n'en est pas et, qui plus est, elle se situe souvent en opposition aux intérêts économiques dominants. Elle se fait précisément avec les gens qui sont loin du pouvoir, qui n'ont aucune prise sur les leviers du contrôle économique ou politique et qui, précisément, remettent en question cette situation d'impuissance.

Récupération et intégration

Le secteur volontaire dérange en remettant en cause les inégalités sociales dont sont victimes les milieux populaires; il dérange aussi en n'étant pas assimilable aux schémas technocratiques gouvernementaux et para-gouvernementaux. La solution trouvée à ces maux a par conséquent été de récupérer ses initiatives en créant des structures semblables mais qui répondent mieux aux schémas et aux objectifs étatiques: cliniques populaires juridiques ou de santé remplacées par des services officiels utiles, à n'en pas douter, mais dont le contrôle échappe aux milieux populaires. Et le financement des services populaires s'en trouve affecté d'autant: coupures et nouvelles normes pour les faire entrer dans le moule.

L'Etat intègre aussi le secteur volontaire en lui assignant arbitrairement des fonctions de suppléance aux lacunes de ses propres institutions; ainsi, reconnaissant que l'école ne réussit pas à rejoindre les analphabètes, le ministère de l'Education confie aux OVEP la responsabilité de le faire à sa place et

NOTES

NOTES

pige à même leur budget. Au lieu de remettre en question la réponse qu'apporte l'école aux besoins des milieux populaires, il fait des OVEP des extensions bon marché du système d'enseignement. Reconnaissant que les OVEP remplissent bien leur fonction et qu'ils sont représentatifs *des besoins réels d'éducation des citoyens-adultes du Québec* (2), le ministère les détourne de cette représentativité et de cette fonction et les met à son service. Les organismes volontaires deviennent ainsi plus rentables politiquement, et plus faciles à administrer.

L'ÉTAT DES BESOINS

ET POURTANT, C'EST DE L'ÉDUCATION

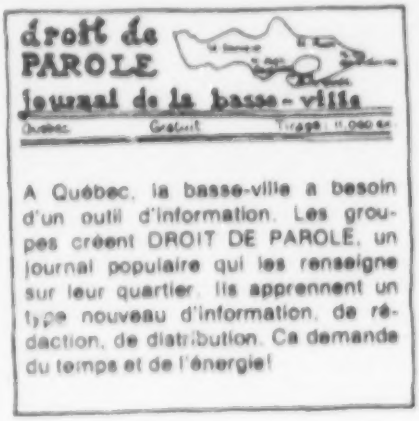
Le beau discours

La non-reconnaissance **de fait** de l'État est en contradiction flagrante avec son discours. Ainsi, le ministère de l'Éducation répète à qui mieux mieux sa reconnaissance, au réseau des organismes volontaires d'éducation populaire, d'un *"rôle complémentaire à celui du réseau public déjà en place dans le développement de l'éducation populaire."* (3) Aux organismes syndicaux, il accorde un programme *"d'assistance financière"* et dit vouloir les *"appuyer ... dans le rôle qu'ils ont à jouer dans le domaine de l'éducation populaire"* (4). Par ailleurs, l'énoncé de politique du ministère de l'Éducation sur l'école en milieu défavorisé, cité plus haut, reconnaît clairement un tel rôle aux organismes volontaires et la qualité de la façon dont ils s'en acquittent (p. 110-111). Tout en étant contestable, le fait que le ministère leur fait suppléer à la tâche d'alphabétisation à laquelle les institutions scolaires ont failli montre la haute opinion qu'il a de l'éducation faite dans ces mêmes organismes.

Des témoignages

Le Conseil supérieur de l'éducation a plusieurs fois manifesté son appui à l'éducation populaire faite dans les organismes volontaires. Dans son rapport annuel 1978-79, il soulignait *"leur rôle irremplaçable dans la formation et dans la prise en charge des collectivités par elles-mêmes"*. Et bien que le ministère ait créé un programme d'aide, le Conseil remarque: *"A l'expérience, on constate que l'originalité et l'action éducative de ces organismes ne sont pas reconnues pour autant"*. Parlant de la complémentarité [illegible] des secteurs scolaire et extra-scolaire, il avance:

> *"... nous examinons l'hypothèse du développement autonome garanti des associations volontaires d'éducation populaire, au même titre que celui des organismes d'éducation des adultes des institutions d'enseignement.*
> *Si les missions des organismes scolaires et extra-scolaires sont différentes, il devient inutile de soumettre ces derniers aux décisions des premiers et hasardeux d'exiger qu'ils participent à une concertation qui ne peut que conduire à une* ***récupération*** *et à la négation de leur originalité dans les conditions actuelles."* (5).



A en juger par les nouvelles priorités imposées par le ministre au programme des OVEP, il semblerait qu'on ne fait guère plus de cas, au ministère, des remarques solidement étoffées et articulées du Conseil qu'on en a fait pour le mémoire des OVEP de [illegible].

2. Ministère de l'Éducation (1980) p. 111.
3. DGEA (mars 1980) p. 1. Notre souligné. En 1977-78, il parlait d'un rôle *"privilégié"*.
4. DGEA (1979-80).
5. Conseil supérieur de l'éducation (1979).

Pour sa part, le Conseil des affaires sociales et de la famille signale, à propos des organismes populaires, qu'ils

> *"ont constitué des lieux de formation à l'initiative collective. (...) Par l'organisation de services, ils (les membres) ont pu faire un premier apprentissage des connaissances, des habiletés nécessaires à l'auto-gestion. Les groupes populaires apparaissent dans ce contexte comme des lieux d'auto-développement social"*.

Le coût et la qualité de l'alimentation: c'est pénible! Dans plusieurs quartiers et régions du Québec, on se regroupe en coopératives. On épargne, tout en apprenant comment fonctionnent un comptoir et le marché de l'alimentation.

Dans cette optique, il recommande: *2.2.4 Que l'Etat élabore un programme de soutien financier à l'action et aux initiatives non gouvernementales pour faciliter le développement et pour accroître l'efficacité des services communautaires comme aussi pour* **encourager la fonction d'auto-développement social des groupes et des associations volontaire"** (6).

A ces témoignages pourraient s'ajouter celui de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec qui souligne entre autre la nécessité de continuité des activités éducatives ou celui du rapport SEAPAC qui insiste sur le fait que *"l'action communautaire* **est** *éducation populaire"* (7).

Finalement, nous trouvons pertinent de reproduire ici l'article 57 de la Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes adoptée par l'Unesco et qui stipule que:

> *"La totalité des crédits à l'éducation des adultes doit couvrir au moins:*
> *a) la mise en place des équipements adéquats ou l'aménagement de ceux qui existent déjà;*
> *b) la production de toutes sortes de matériels pédagogiques;*
> *c) la rémunération des formateurs et leur formation permanente;*
> *d) les frais de recherche et d'information;*
> *e) les indemnités compensatrices de perte de salaire;*
> *f) les frais d'apprentissage et, en cas de besoin et si possible, d'accueil et de déplacement des stagiaires"*.

L'article 58 ajoute: *"le financement des programmes d'éducation des adultes et des actions destinées à favoriser le développement de ces programmes devrait être assuré de façon régulière"* (8).

Si les programmes gouvernementaux réussissent, dans l'ensemble, à couvrir tous ces éléments, ils le font de façon très éparpillée, sans cohérence et surtout, sans continuité. L'éducation populaire dans les syndicats et les groupes populaires n'en récolte que les restes.

Un développement fulgurant

Le témoignage le plus révélateur de l'importance de l'éducation populaire autonome au Québec demeure son développement fulgurant des dix dernières années: le fait que de sept projets présentés à la seule DGEA, on soit passé à près 600 et la multiplication tout aussi impressionnante du nombre des sessions d'éducation syndicale sont des preuves éclatantes tant des besoins éducatifs que de la capacité des syndicats et groupes populaires d'y répondre. Le développement des groupes populaires eux-mêmes et la diversité de leurs activités sont les manifestations d'une recherche par les gens des milieux populaires de lieux d'apprentissage pour comprendre leurs conditions de vie et de travail et arriver à les transformer.

Parce qu'elle est trop loin de leur réalité quotidienne, l'école ne réussit pas à rejoindre aujourd'hui ceux-là mêmes qu'elle a exclus hier quand ils étaient ou auraient dû être la clientèle du cycle primaire ou secondaire. Les syndicats et groupes populaires, tant dans leurs activités formelles d'éducation que dans le quotidien de la vie associative sont, pour ces mêmes personnes, de véritables écoles où ils apprennent à se

NOTES

6. Conseil des affaires sociales et de la famille (1976) p. 47 et 51. Notre souligné.
7. Comité provincial SEAPAC sur l'animation du milieu. (1976) p. 33.
8. Unesco (1976).

NOTES

comprendre et à comprendre leur environnement physique, social, où ils apprennent, par l'exercice démocratique du pouvoir collectif de décision et par l'action collective de transformation de leurs conditions de vie et de travail, le fonctionnement des mécanismes de la vie politique dans laquelle ils n'étaient jusqu'alors que des sujets passifs. De fait, c'est l'ensemble de l'activité de ces organismes qui est apprentissage et réflexion critique à travers l'action collective de transformation du milieu.

QUELS BESOINS?

$$$

L'éducation populaire formelle

Les OVEP ont rappelé à plusieurs reprises le chiffre de 1,000,000$ avancé par le rapport Ryan (9) pour répondre aux besoins d'éducation populaire en 1964. Les chiffres signalés plus haut — $13 millions — démontrent l'étendue des besoins **exprimés** et l'écart démesuré avec les montants accordés par la DGEA. Comme les critères restrictifs ne permettent pas aux groupes d'exposer **l'ensemble** de leurs besoins, même au strict niveau de leurs activités formelles d'éducation, et comme plusieurs groupes n'osent pas ou refusent de remplir les conditions rigides et les formulaires complexes et courir le risque de récupération et d'intégration, il est permis de croire que les besoins **réels** pour ce qui doit être considéré comme de l'éducation populaire, sont de beaucoup plus considérables.

L'éducation populaire informelle

Si l'on adopte une perspective plus large d'éducation permanente et que l'on accepte la vision du Conseil des affaires sociales et de la famille à l'effet que le secteur volontaire en soi est un lieu *de formation à l'initiative collective* et *d'auto-développement social*, ce sont les besoins de *l'ensemble du secteur volontaire* comme tel qu'il faut considérer. Tout comme le ministère de l'Education finance l'ensemble de l'institution scolaire et non seulement les activités formelles d'éducation, l'expérience éducative, le processus d'éducation dans ce secteur vient tout autant précisément de la vie associative elle-même et il est indissociable des actions collectives menées par les groupes.

Aux treize **millions de demandes à la** DGEA, il faudrait par conséquent ajouter tous les montants demandés aux autres ministères et agences du gouvernement provincial et aux institutions d'enseignement par les syndicats et groupes populaires. Sans compter les sources privées, tels les Centraides ou les communautés religieuses qui contribuent de façon importante. Il faudrait également ajouter les montants alloués par le gouvernement fédéral qui, en 1974-75, avait dépensé plus de 5$ millions pour des projets PIL et Perspective-Jeunesse dans le seul domaine de l'éducation. Le montant des besoins **exprimés** est par conséquent considérable, et encore ne représente-t-il qu'une partie des coûts.

De l'argent, pourquoi?

Ce qui est financé

Dans la très grande majorité des cas, le financement provincial sert surtout à financer des activités, de salaires et, dans certains cas, du fonctionnement. Le matérial didactique est parfois in-

9. Comité d'étude sur l'éducation des adultes (1964).

clus mais il est rare que les fonds soient suffisants pour permettre des recherches et des créations originales qui seraient véritablement adaptées aux besoins des participants. Les groupes d'alphabétisation, entre autres, identifient cette lacune comme étant un problème majeur: il n'y a pas de matériel de lecture pour les nouveaux alphabétisé-e-s et personne n'a les moyens de s'investir dans la tâche d'en créer.

L'insuffisance des montants alloués aux chapitres des activités, des salaires et du fonctionnement entraîne des problèmes sérieux. Plus souvent qu'autrement, une partie seulement des activités proposées est financée, ce qui détruit l'équilibre d'un programme pensé et planifié comme un tout. Il en est de même pour les salaires, et les permanents doivent se partager une masse salariale plus faible que prévue; en plus du fait que la plupart de ces gens sont payés à des salaires bien inférieurs à ce que leur formation et/ou leur expérience commanderait, il devient plus difficile encore de garder des permanents qui ont des charges familiales et font payer leur militantisme à leurs enfants, tout en travaillant dans des conditions matérielles pires parfois que celles qu'ils dénoncent en entreprise.

Ce qui ne l'est pas

Plus impressionnante encore est la liste de ce qui n'est **pas** financé dans le secteur volontaire. Car il s'agit de tout ce qui fait la continuité du groupe, tout ce qui, de fait, le rend capable d'organiser des programmes d'activités le moindrement cohérents et utiles. La mise sur pied même d'un organisme ne bénéficie jamais à notre connaissance d'un financement provincial public direct (10); les conditions de départ sont inévitablement difficiles et demandent un déploiement d'énergies considérables de la part de gens pour qui il s'agit habituellement d'un travail militant, c'est-à-dire non rémunéré.

L'existence même de l'organisme n'est **pas non plus financée** par les programmes provinciaux; les subventions statutaires n'existent pas pour les organismes volontaires. Ils doivent négocier chaque année des subventions **d'aide** à leurs activités, à leur fonctionnement, mais la situation de non reconnaissance dans laquelle ils se trouvent fait qu'on leur refuse des subventions de base, régulières, assurées qui leur permettraient de planifier leur développement et leur programme de façon rationnelle, de se donner des moyens et du temps pour de la recherche sur leur milieu et dans leur secteur d'intervention, pour de la réflexion sur leurs activités, le perfectionnement de leur personnel, etc. Il n'y a des fonds que pour la surface du secteur volontaire, non pour le moteur des activités.

Point d'argent, non plus, pour les participants. Pour leurs frais occasionnels, telle la garde d'enfants, mais aussi les frais moins visibles tel le temps supplémentaire que représente la participation à une activité après une journée de travail. Les congés-éducation payés, s'ils existent souvent pour des professionnels (avec déductions fiscales), n'existent pas pour les travailleurs et les travailleuses syndiqués ou pour ceux et celles qui font partie de groupes populaires.

Ce sont les participant-e-s, militant-e-s, permanent-e-s, etc. qui financent de leur temps, de leurs conditions de travail quand ce n'est pas aussi de leur argent, une éducation pourtant tout aussi légitime que l'éducation scolaire.

NOTES

10. C'est-à-dire de programmes gouvernementaux comme tels, par opposition à des programmes SEAPAC ou l'ex-Multi-Média.

NOTES

Et le temps perdu

Comme le montrait l'ICEA en 1973, demander un financement à l'État, c'est jouer au jeu du serpent et des échelles, c'est-à-dire perdre un temps fou en démarches de toutes sortes sans jamais être assurés qu'au bout du compte, les fonds viendront, et même, en sachant d'avance qu'ils seront scandaleusement insuffisants. Les groupes doivent trouver quels programmes existent et leurs conditions; ils doivent remplir des formulaires souvent super-compliqués et se plier à des contraintes tout à fait inadaptées à leur réalité; viennent ensuite les démarches innombrables pour accélérer la réponse et surtout, dans les cas où elle est favorable, le versement des fonds prévus souvent très en retard malgré les promesses répétées des ministres à l'effet que *"cette année, la situation s'améliorera..."*. Ce portrait paraîtra exagéré seulement à ceux qui n'ont jamais été en contact avec le problème du financement dans le secteur volontaire.

C'est toujours comme ça?

Certes, les bureaucraties gouvernementales n'ont pas une réputation de simplicité ou d'efficacité dans des questions financières. Il reste que le gouvernement du Québec semble avoir la loupe plus mince et le geste plus généreux quand il s'agit de financer des projets d'hommes d'affaires qui sont, en principe, contre l'intervention de l'État... Dans une série d'articles sur l'aide gouvernementale à l'entreprise (11), Alain Dubuc montre à quel point les programmes gouvernementaux, que le président de la Société de développement industriel appelle *"du glaçage par-dessus du glaçage"*, gâtent ce secteur de l'économie. *"Les gouvernements versent plus aux entreprises qu'ils ne retirent d'impôts sur leurs profits"*. *"C'est excessivement généreux,"* admet un haut fonctionnaire du ministère de l'Industrie et du Commerce. Et aucune mesure ne permet de calculer si ces programmes sont utiles ou non; on se demande même s'ils ne sont pas nuisibles! 57.5$ millions et des droits ont été donnés à ITT pour son projet Rayonnier de Port-Cartier, fermé l'an dernier. A Canam-Manac, le gouvernement finance même des voyages à l'étranger. Un des articles de cette série titrait fort justement: *"Plus choyés qu'les assistés sociaux"*.

EST-CE PARTOUT PAREIL?

Des expériences étrangères

L'éducation populaire autonome existe aussi dans d'autres pays. Elle y est financée de façons diverses et nous croyons utile, ici, de donner trois exemples de politiques gouvernementales dans ce domaine. Non parce qu'elles représentent des idéaux à copier, mais parce qu'elles répondent à certaines des aspirations formulées par les syndicats et groupes populaires québécois. Il en est ainsi des programmes belges et suédois, soit de deux pays dont la situation économique et sociale est comparable à celle du Québec. Par ailleurs, l'exemple portugais, bien que venant d'un contexte cette fois [illegible] du nôtre et limité dans le temps, est décrit

11. LA PRESSE, Montréal (30-31 mars, 1er avril 1980). Toutes les citations de ce paragraphe sont tirées de ces articles.

à cause de la perspective dans laquelle il place l'éducation populaire; la pauvreté des moyens financiers y a été compensée par une richesse créatrice très grande dont les leçons ne peuvent qu'enrichir notre propre expérience.

Chez les belges

La Belgique a deux programmes de financement des organismes volontaires d'éducation des adultes pour sa population francophone. Le premier s'adresse à des organisations d'éducation permanente à buts quasi exclusivement culturels et le second, à des organisations de promotion socio-culturelle des travailleurs (12). Un Conseil permanent de l'éducation des adultes et un Conseil permanent de la promotion socio-culturelle des travailleurs sont obligatoirement consultés sur certains points du programme (classement des organismes, octroi ou retrait de la reconnaissance, etc.).

Les subventions sont de plusieurs ordres et diffèrent, à tout le moins pour leur calcul selon qu'il s'agit d'organismes généraux (nationaux), régionaux ou locaux. **Des subventions de fonctionnement** sont allouées pour couvrir les salaires et dépenses d'activités. **Des montants forfaitaires** sont disponibles pour certaines dépenses non spécifiées au programme, de même que **des subventions extraordinaires** d'équipement ou d'aménagement (non renouvelables). Enfin **des subventions provisoires** de 30% de la subvention ordinaire (de fonctionnement) sont accessibles aux organismes qui ne sont pas encore reconnus et qui ont présenté une demande à cet effet; ce montant doit être affecté en priorité aux salaires.

En plus de ces montants, les organismes de promotion socio-culturelle des travailleurs peuvent avoir accès à des fonds qui leur sont spécifiquement destinés. Un organisme doit

> *"s'adresser et s'adapter par priorité au public du milieu populaire en réalisant son action au départ de l'analyse avec ses membres de leurs conditions de vie et des facteurs déterminant plus particulièrement leur situation".*

Des montants sont alloués à des actions de formation et à des études relatives à la préparation ou à l'évaluation de la formation. Les dépenses de préparation, de réalisation et d'évaluation des activités sont couvertes; des montants sont alloués pour les déplacements, les séjours, le matériel didactique et la garde d'enfants.

Le rêve suédois de René Lévesque

> *"Voilà donc ce qu'ils ont fait dans les pays scandinaves: 115,000 cercles d'étude, en majorité peuplés et organisés par des gens de 25 à 40 ans. Avec un million de participants dans un petit pays. Moi, ça me fait rêver." (13)*

Les cercles d'études existent en Suède depuis 1902 et, avec les organisations populaires, ont constitué le système d'éducation des adultes jusqu'aux années '60 quand l'État a accepté la responsabilité de ce secteur dans le cadre de son système d'éducation (14). En 1975, il en existait 280,000, *"groupant annuellement plus de 2 millions et demi de participants, dont une bonne moitié étaient des femmes"* (15). Tout cercle d'étude doit répondre à des exigences minimales, clairement précisées au programme pour avoir droit à un support gouvernemental (75% des frais d'animation, matériel d'études et autres frais de formation). Des subventions additionnelles sont prévues pour les activités de formation des travailleurs sur des sujets jugés prioritaires par le gouvernement.

Ces subventions peuvent être complétées par des subventions des autorités locales aux instances locales des associations éducatives (fonctionnement, locaux) et d'autres sont aussi allouées par des Conseils de district et des Conseils d'éducation aux adultes. Les sessions en résidence font également l'objet d'un financement qui s'est élevé, en 1974-75, à quelque $6 millions.

Des congés-éducation payés existent pour les délégué-e-s syndicaux qui peuvent ainsi être libéré-e-s pour fins d'activités syndicales, y compris l'éducation syndicale. Et un programme de formation professionnelle en entreprise subventionné par le gouvernement permet aux travailleurs et aux travailleuses de suivre des activités de formation syndicale sur leurs heures normales de travail.

NOTES

12. Conseil culturel de la Communauté culturelle française, session 1975-76, (21 octobre 1975). Toutes les citations de cette section sont tirées de ce document.
13. Lévesque, René (6 mars 1978).
14. Brattset, Hallgjerd (1979).
15. CEQ, CSN, FTQ, UPA, (1978).

NOTES

Avril au Portugal

La DGEP et Les associations

Après la chute de la dictature fasciste en avril 1974, le Portugal a vécu une période de créativité et de dynamisme extraordinaires bien que de courte durée. La Direction générale de l'éducation permanente (DGEP) s'est insérée dans le mouvement.

Elle décida que la *"seule façon de développer une théorie et une pratique adéquates en éducation des adultes est d'aider toute organisation locale vouée à l'éducation des adultes et de l'encourager à innover librement"* (16).

Tout son plan d'action allait être basé sur les demandes des groupes locaux que la DGEP voulait rejoindre, d'une part, en répondant à celles qui lui étaient formulées, et d'autre part, en aidant à créer les conditions qui allaient stimuler la formulation de demandes nouvelles. Il s'agissait d'encourager les associations qui se développaient à la base en offrant support matériel et technique, et surtout, en leur donnant la reconnaissance officielle de l'État de façon à ce qu'elles évitent de se faire marginaliser. C'est à partir d'elles et de leur travail qu'allait se bâtir une éducation permanente.

Se concevant comme un corps au service des organisations [illegible] d'éducation des adultes, la DGEP a fait une publicité très grande à son programme pour que toutes les associations et personnes intéressées à en créer connaissent les ressources disponibles.

Les mesures

Dans ce programme, un statut légal est accordé aux Associations d'éducation populaire (AEP) qui poursuivent des objectifs éducatifs et culturels. Elles sont indépendantes de l'Etat, mais celui-ci a une obligation légale de les financer. Elles peuvent décerner des diplômes et la DGEP s'occupe, sur demande, de faire reconnaître les équivalences.

Avec un budget extrêmement limité, la DGEP a alloué des *bourses de leadership*, sortes de congés-éducation pour les éducateurs populaires, de même que des bourses de recherches sur les activités locales de culture et d'éducation populaires. Des contrats de services ont été passés avec des associations locales pour qu'elles servent de correspondants locaux de la DGEP pour des activités spécifiques, tout en leur laissant entière liberté de mener celles-ci comme elles l'entendaient. Ces contrats s'inscrivaient dans un effort de décentralisation de la DGEP qui voulait éviter de tout contrôler et parachuter de la capitale. L'assistance matérielle et technique a été fournie aux groupes pour les aider à créer leur matériel éducatif (ex.: production de journaux locaux qui allaient servir également de matériel de lecture aux néo-alphabétisé-e-s).

16. Melo A. et Benavente, A. (1978). Toutes les citations de cette section sont tirées de ce document.

Une vision globale de l'éducation

La DGEP, version 1974-76, avait accordé la priorité *"là où une communauté entière s'était unie derrière un objectif commun, ou à toute organisation populaire naissante, même si les buts initiaux avaient peu à voir avec l'éducation"*. Pour elle, *"toute entreprise basée sur l'auto-gestion collective, mise sur pied pour s'attaquer à un large éventail de problèmes quotidiens était déjà, et incontestablement, une forme d'éducation des adultes et même, d'auto-éducation d'adulte"*.

Sa vision de l'éducation était par conséquent beaucoup plus large et dynamique que la vision bureaucratique limitée à l'éducation formelle. Un des résultats remarquables de cette période a d'ailleurs été une remise en question importante de l'école, particulièrement du système d'examen. Celui-ci a été modifié substantiellement de façon à répondre aux besoins des adultes et être davantage axé sur leur réalité quotidienne.

En l'espace de neuf mois, quelque 500 groupes ont été rejoints, reconnus officellement et financés par la DGEP. L'interaction DGEP-associations d'éducation populaire a servi à jeter les bases *"d'un nouveau système d'éducation ou même, d'un nouveau système ou 'anti-système' d'éducation en général"*.

NOTES

LES ENJEUX

LE DROIT À L'ÉDUCATION PERMANENTE

Une vision globale de l'éducation

C'est à une vision globale de l'éducation que nous sommes aussi convoqués pour situer le problème du financement de l'éducation populaire autonome dans son contexte réel. La vision étroite de l'éducation-transmission des connaissances à travers des activités formelles traditionnelles doit céder la place à une vision plus large qui, sans exclure cette transmission des connaissances, la situe dans la perspective plus large et aussi plus démocratique d'une conscientisation des participant-e-s pour une prise en charge individuelle et collective de leur réalité de vie et de travail. Conscientisation qui se fait à travers l'action collective de transformation de la réalité et la réflexion sur cette action.

En ce sens, l'éducation populaire autonome est véritablement éducation et, qui plus est, elle s'adresse à ceux-là mêmes qui ont eu le moins accès à l'école quand ils étaient d'âge scolaire. Et qui payent aujourd'hui de leurs taxes ce système scolaire auquel leurs propres enfants ont, eux aussi, un accès limité. Leur participation à l'éducation populaire dans les organismes volontaires, de même que la multiplication des organismes de ce genre doit être vue comme la manifestation concrète de leur revendication du droit à l'éducation, une éducation de leur choix, qu'ils contrôlent et qui est basée sur leurs besoins.

Une politique conséquente de financement

Située dans une perspective d'éducation permanente, une politique de financement de l'éducation populaire autonome doit faire éclater le cadre trop limité des programmes actuels et embrasser le secteur volontaire populaire dans son ensemble. Ce droit fondamental à l'éducation permanente ne peut être assuré sans une politique globale de développement de ce secteur, politique qui soit fondée sur un choix délibéré de démocratisation de l'éducation et, par conséquent, d'une priorité aux milieux populaires. Si une telle politique n'est pas toujours conforme aux principes de rentabilité économique immédiate ou aux schémas technocratiques sur lesquels est basé l'actuel non-

NOTES

financement de l'éducation populaire, elle représente cependant un investissement social essentiel pour une population plus consciente et pouvant ainsi mieux exercer ses responsabilités collectives.

DES REVENDICATIONS À RESPECTER

Pas de recettes toutes faites

La mise en oeuvre de cette politique doit se répercuter dans l'ensemble des programmes de financement gouvernementaux et sa cohérence se retrouver dans chacun, tant au plan national qu'à celui des organismes para-gouvernementaux locaux, tout particulièrement celui des institutions d'enseignement. De plus, une volonté politique de développer le secteur volontaire populaire doit s'accompagner de budgets véritablement proportionnés tant aux besoins exprimés qu'à ceux qu'on invitera à faire connaître.

Il serait prématuré et prétentieux de donner ici des recettes sur la façon de traduire une telle politique dans chaque secteur: là n'est pas notre tâche, d'une part, et de l'autre, c'est dans une interaction avec les principaux intéressés, c'est-à-dire les syndicats et les groupes populaires, qu'une recherche concrète des meilleures formes d'application doit se faire. Par contre, des pistes peuvent être indiquées qui tiennent compte des revendications mises de l'avant, depuis quelques années maintenant, par ces mêmes organismes.

L'autonomie

Sécurité financière et continuité

L'instabilité financière actuelle de la très grande majorité des organismes volontaires est évidemment loin d'être favorable à une éducation populaire de qualité, et les organismes eux-mêmes, tout comme des intervenants d'autres milieux de l'éducation, l'ont signalé à plusieurs reprises. Il importe par conséquent d'assurer une sécurité financière à ces groupes pour permettre de planifier leurs activités de façon rationnelle et se développer conformément aux besoins auxquels ils répondent, plutôt que de dépendre continuellement du bon vouloir de l'un ou l'autre ministère.

Non-ingérence dans le contenu

Les syndicats et groupes populaires défendent les droits et les intérêts des

hommes et des femmes qui contrôlent peu — ou pas — leur situation de vie ou de travail. Ils se trouvent à déranger les intérêts dominants, à menacer ceux qui contrôlent davantage les rennes du pouvoir économique, social, politique en travaillant dans le sens d'une redistribution plus équitable de ce pouvoir. Il est de la plus haute importance pour la défense des droits démocratiques d'assurer au secteur volontaire un financement qui soit exempt de toute forme d'ingérence dans le contenu de son éducation: celle-ci doit être déterminée et contrôlée exclusivement par les membres et les participants des organismes. L'éducation populaire autonome elle-même doit être prise en charge par eux et exclusivement, sinon on la vide de son sens.

Un droit de parole et les moyens pour se faire entendre

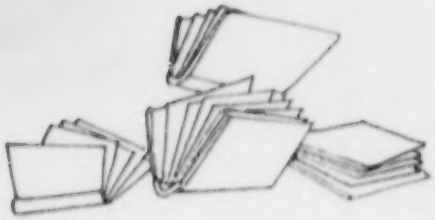
L'élaboration et la mise en oeuvre d'une politique de développement du secteur volontaire populaire doivent être vues non comme un moment déterminé mais comme un processus continu auquel doivent être associés les organismes qui en sont affectés. Il est clair que sa responsabilité en revient à l'État; il ne s'agit donc pas de récupérer ou d'intégrer les groupes pour les neutraliser et empêcher toute revendication mais bien de leur assurer un droit de parole, de leur permettre de se faire entendre à la fois de l'État et du public. Une participation éclairée au processus nécessite des moyens, matériels et autres, pour étoffer leur analyse et étayer leurs revendications de même que pour les diffuser auprès des organismes et du public.

RESPECTER LE SECTEUR VOLONTAIRE POPULAIRE

Il n'y a pas de réponse univoque et définitive au problème du financement de l'éducation populaire dans les syndicats et les groupes populaires. Il y a des pistes à suivre, il y a des mécanismes à mettre sur pied mais surtout, il y a un dynamisme vital à respecter pour éviter des réponses dogmatiques sclérosantes dont l'effet serait justement d'étouffer cette force vive que représente l'éducation populaire autonome au Québec.

Des réponses souples doivent être trouvées qui puissent respecter et favoriser l'autonomie du secteur volontaire populaire, une autonomie qui évolue au fil du temps, selon les régions, selon les catégories d'organismes. Ceux-ci ont fait et continuent de faire preuve de créativité pour répondre aux besoins des milieux qu'ils desservent et s'adapter à eux. Toute politique de développement du secteur volontaire populaire, pour être à la hauteur d'une politique d'éducation permanente véritable, doit apporter la même créativité et la même souplesse dans sa propre réponse aux besoins de l'éducation populaire autonome.

NOTES



LE FINANCEMENT PUBLIC DE L'ÉDUCATION SYNDICALE AUTONOME Mémoire présenté au ministre de l'Éducation du gouvernement du Québec Monsieur Jacques-Yvan Morin. Par la CEQ, la CSN, la FTQ, l'UPA. Montréal, le 8 février 1978, 28p.

Conseil supérieur de l'éducation. L'ETAT ET LES BESOINS EN ÉDUCATION. Rapport 1978-79. Québec, l'Éditeur officiel 1980, 326p.

Direction générale d'éducation des adultes, NORMES ET CRITÈRES DU PROGRAMME. "Programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire, 1980-81", mars 1980.

DGEA, PROGRAMME D'AIDE AUX ORGANISMES SYNDICAUX DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE, 1979-1980.

Conseil des affaires sociales et de la famille, PROMOTION DE LA PARTICIPATION DES GROUPES POPULAIRES À LA GESTION DES SERVICES PUBLICS ET AU DÉVELOPPEMENT DES COMMUNAUTÉS. "Études et avis". Québec, l'Éditeur officiel du Québec, 1978, 55p.

Comité provincial S.E.A.P.A.C. sur l'animation du milieu, VERS UNE POLITIQUE DE DÉVELOPPEMENT COLLECTIF EN ÉDUCATION DES ADULTES AU QUÉBEC, s.l., août 1976, 80 p., annexes.

Unesco. RECOMMENDATION SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION DES ADULTES. Nairobi, 1976.

Comité d'étude sur l'éducation des adultes, RAPPORT, s.l., s.é., 1964, 145p. ("Rapport Ryan").

Conseil culturel de la Communauté culturelle française, Session 1975-76, PROJET DE DÉCRET FIXANT LES CONDITIONS DE RECONNAISSANCE ET D'OCTROI DE SUBVENTIONS AUX ORGANISATIONS D'ÉDUCATION PERMANENTE DES ADULTES EN GÉNÉRAL ET AUX ORGANISATIONS DE PROMOTION SOCIO-CULTURELLE DES TRAVAILLEURS. 21 octobre 1975, (Belgique) 14p.

Lévesque René. L'ÉDUCATION PERMANENTE ET LE QUÉBEC DE DEMAIN. Faculté d'éducation permanente, Université de Montréal, 6 mars 1978.

Brattset, Hallgjerd, ADULT LEARNING — THE STUDY CIRCLE AS A METHOD. Norvegian Institute of Adult Education, Oslo, 1979/ Ronéo, 9p.

Melo, A. et Benavente, A., EXPÉRIENCES D'ÉDUCATION POPULAIRE AU PORTUGAL 1974-1976/ Unesco, "Études et documents d'éducation", no 29, Paris, 1978, 47p.

ÉGALEMENT:

ICEA, LE FINANCEMENT DES ORGANISMES D'ÉDUCATION POPULAIRE, Montréal, octobre 1972, 64p.

MÉMOIRE SUR LE FINANCEMENT DES ORGANISMES VOLONTAIRES D'ÉDUCATION POPULAIRE. Présenté au ministre de l'Éducation du Québec par le Comité d'action des OVEP, s.l., mai 1977, 45p.

Comité d'action des organismes volontaires d'éducation populaire, DOSSIER D'INFORMATION OVEP, s.l. novembre 1978, pagination multiple.

Texte: Monique Ouellette, ICEA. **Coordination:** Sylvie Dupont. **Maquette:** Lise Nantel. **Montage et impression:** Les Presses solidaires. **Dactylographie:** Eliette Beaulieu, Josée Bélanger, Marie Leahey, Christiane Thomas.
Ce document de travail a été produit en collaboration avec le Comité sur la politique en éducation des adultes de l'ICEA.

Illustrations: H. Jean, in L'EDUCATION POPULAIRE OU LA VRAIE REVOLUTION, Jean Laurin, Paris, 1977; p. 1, 2; R. Lamothe, in LE FINANCEMENT DES ORGANISMES D'EDUCATION POPULAIRE, ICEA, 1973; p. 3; J.F.G., in LUTTES URBAINES, Vol. 1 no. 3; p. 4; Catherine, in CFDT AUJOURD'HUI, No. 31, mai-juin 1978; p. 9; Sadabel, in CFDT AUJOURD'HUI, No. 31, mai-juin 1978; p. 10; Cadier, in POURQUOI?, No. 157, juil.-août 1980; p. 14.

TOUTE REPRODUCTION EST NON SEULEMENT PERMISE MAIS ENCOURAGÉE.

7

Pour une alphabétisation populaire

OCTOBRE 1980

INSTITUT CANADIEN
D'ÉDUCATION DES ADULTES
506 est, Ste-Catherine, suite 800
Montreal, Québec H2L 2C7

René Lévesque abasourdi

Encore un demi-million d'analphabètes au Québec

Je veux pour mon argent

$1.34 par jour!

DÉFINITION ET SIGNIFICATION DU PROBLÈME

Si on plaçait la population adulte du Québec devant une feuille blanche et un crayon et que l'on demandait à chacun d'exprimer son point de vue en quelques phrases sur un sujet donné, combien de personnes pourraient réaliser cet exercice? Plusieurs ne le pourraient pas. Certains parce que l'écrit ne leur est pas familier: ils ont appris à lire et à écrire mécaniquement. Mais pour plusieurs, la raison en serait qu'ils ne maîtrisent pas l'écriture; pour un certain nombre encore parce qu'ils ne savent ni écrire, ni lire.

L'analphabétisme existe au Québec — même si son ampleur est moins considérable que celle que l'on retrouve dans le Tiers-Monde. Nous allons tenter de comprendre ce problème et de caractériser ceux qu'on appelait, il y a quelques années, les *ignorants* et *illettrés* et que l'on qualifie techniquement aujourd'hui d'*analphabètes*.

La difficulté de s'expliquer son analphabétisme.

Qui sont-ils?

Une première définition

A première vue, il peut sembler facile d'identifier les analphabètes: ce sont ceux qui ne savent **ni lire, ni écrire**, mais cette définition n'est plus opérationnelle quand il faut distinguer ceux qui savent lire, mais non écrire, ceux qui éprouvent de la difficulté et à lire et à écrire, etc.. En pratique, on considère donc qu'en plus des **analphabètes complets**, il y a des **analphabètes fonctionnels**: ceux qui connaissent certains rudiments du code mais qui le maîtrisent encore difficilement. L'Unesco a proposé une définition plus large de l'analphabète fonctionnel: toute personne à qui ses connaissances en lecture, en écriture et en calcul ne permettent pas de participer activement au travail et à la vie sociale. Mais cette distinction est incomplète. La connaissance et la maîtrise des codes que sont la lecture et l'écriture dépendent en grande partie de la maîtrise qu'une personne a de la langue. Dans bien des cas, les analphabètes sont aussi handicapé-e-s au niveau de la langue, des mots (vocabulaire) et de la structure (la grammaire). Or la langue est elle-même indissociable de la pensée: une personne peut d'autant plus prendre conscience du réel qu'elle peut l'exprimer à l'aide des mots et de la structure du langage. Etre analphabète, c'est donc être limité, aliéné dans sa capacité de réfléchir la réalité, dans sa faculté de choisir et d'utiliser *les mots pour le dire* ou l'écrire.

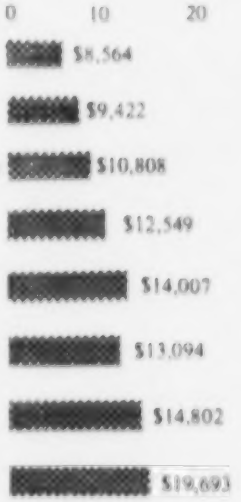
L'analphabétisme n'arrive jamais seul

S'il est vrai que l'analphabétisme est un problème spécifique que l'on retrouve chez des individus particuliers, on ne peut en conclure pour autant qu'il s'agit d'un problème isolé ou individuel. L'analphabétisme, c'est à la fois un problème particulier et le symptôme d'une situation économique, politique, sociale et culturelle. Aussi avant de prescrire le médicament, ceux qui se proposent comme médecins seraient-ils avisés de connaître d'abord la nature et l'ampleur de la maladie.

Plusieurs données nous permettent de comprendre que l'analphabétisme est lié à un ensemble de réalités. Par exemple, on constate que les analphabètes se retrouvent généralement concentrés dans certains secteurs géographiques: il y a moins d'analphabètes à Ste-Foy qu'en Gaspésie, moins à Westmount qu'à St-Henri.

L'analphabétisme est aussi lié à la pauvreté (graphique 1). Les analphabètes constituent une main-d'oeuvre peu qualifiée, une réserve qui sera utilisée au gré des fluctuations du système économique: ce sont les chômeurs et les chômeuses, les travailleurs et les travailleuses occasionnelles, les assisté-e-s sociaux. C'est *notre* organisation économique et sociale qui produit à la fois l'analphabétisme et l'*alphabétisme*, qui en organise la coexistence nécessaire et réciproque.

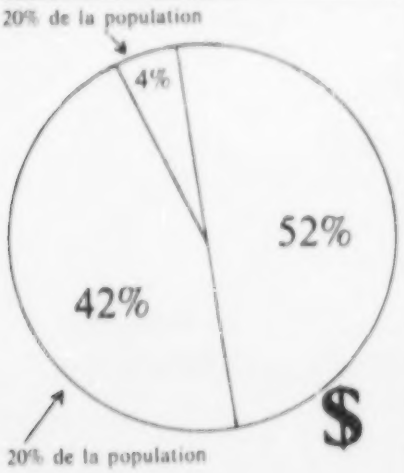
Graphique 1
Revenu moyen des familles selon l'instruction du chef 1973



Source: FRAPPIER-DESROCHERS, 1978, p. 49.

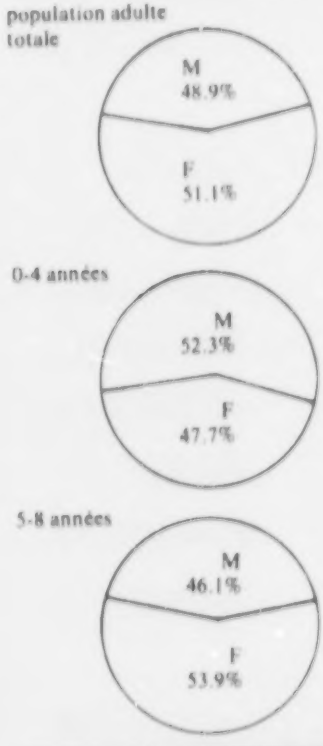
NOTES

Graphique 2
Répartition du revenu entre 1967 et 1977 (Canada)



Source: CASKIE, 1979, p. 21

Graphique 3
Sexe et sous-scolarité



Les analphabètes se situent au bas d'une échelle dont ils ne peuvent — collectivement — gravir les échelons. Au niveau de l'emploi, du revenu, comme d'ailleurs au niveau du logement, de la consommation, de l'éducation, ils vivent dans une situation bloquée: la société ne leur offre aucune possibilité objective réelle et collective de changement de promotion. Au plan du revenu par exemple, depuis 10 ans, la situation est restée inchangée: les 20 pour cent les plus pauvres (où on retrouvent les analphabètes) ont continué de toucher environ 4 pour cent du revenu total alors que les 20 pour cent les plus riches s'accaparaient de plus de 42 pour cent (graphique 2).

Combien sont-ils?

Il y a des analphabètes au Québec, mais il est difficile d'en préciser exactement le nombre. D'une part parce que la définition de l'analphabétisme réfère à des notions qualitatives qui se mesurent difficilement. Mais aussi parce que les statistiques disponibles portent sur la scolarité: il faut donc établir une relation entre l'analphabétisme et la scolarité.

Il est généralement admis qu'il faut au minimum quatre années d'enseignement primaire pour qu'une personne puisse lire et écrire. Toutefois, dans les pays industrialisés en particulier, plusieurs estiment que ceux qui ont moins de 9 ans de scolarité doivent être considérés comme analphabètes fonctionnels.

Plusieurs trouvent que le critère de la neuvième année est beaucoup trop élevé. Pourtant l'expérience permet d'avancer qu'une proportion assez considérable d'adultes ont une scolarité supérieure à quatre années et sont pourtant complètement ou partiellement analphabètes. Les statistiques de la DGEA révèlent qu'en 1976-77, la majorité des personnes inscrites au cours de base en français/langue maternelle (0-4e) avaient plus de cinq années de scolarité.
Le tableau de la scolarité de la population adulte permet donc de découvrir l'ampleur du problème (tableau 1).
Il y aurait donc en 1976, selon la définition que l'on retient, trois-cent-seize-mille ou un million deux-cent mille analphabètes au Québec, soit 6.8% ou 33.4% de la population adulte.

— En 10 ans, il y eut une baisse notable du **pourcentage** des sous-scolarisé-e-s: cela s'explique par l'effet conjugué de la croissance démographique (arrivée de jeunes adultes plus scolarisés suite à la réforme de l'éducation à partir des années '60)... et de la mortalité des personnes âgées (massivement sous-scolarisées). Aussi lorsque l'on considère le **nombre total** de personnes, on prend conscience que la diminution de la sous-scolarité n'a pas été très considérable.

— Au niveau du **sexe** (graphique 3), la répartition hommes/femmes correspond à peu près à la proportion globale du Québec. Une seule exception: dans la catégorie 0-4 années de scolarité, il y a plus d'hommes que de femmes.

— Au niveau de l'**âge** (graphique 4), les personnes plus âgées sont moins scolarisées. On note cependant un taux encore très élevé de sous-scolarisation au sein de la population active (particulièrement les 35-64 ans).
Quant au lieu de **résidence** (tableau 2), le taux de sous-scolarisation est plus élevé dans les régions rurales que dans les villes. Mais en chiffres absolus, c'est dans les régions urbaines que l'on retrouve la quantité la plus considérable de personnes sous-scolarisées (les ¾ en 1976).

Les analphabétismes

Ce tableau général ne rend pas compte des caractéristiques ou catégories qui permettent de mieux cerner les sortes d'analphabétisme au Québec. Certains groupes, ou catégories sociales ont été peu touchées par la "*démocratisation*" de l'enseignement.

Analphabétisme résiduel

Cet analphabétisme s'explique par les retards énormes du Québec en alphabétisation. On en trouve les effets chez les personnes plus âgées.
Plusieurs facteurs sont à l'origine de cette situation, comme le retard de l'économie québécoise qui ne nécessitait pas une main-d'oeuvre *instruite* (les emplois qualifiés étant longtemps comblés par les anglophones dont le système d'éducation était plus développé). Mais un des facteurs les plus déterminants a certes été l'attitude de l'Eglise et des élites réactionnaires qui, tout en maintenant leur emprise sur le système d'éducation au Québec, se sont longtemps opposées à l'instruction obligatoire réclamée par les organisations ouvrières et la bourgeoisie libérale. La loi de l'instruction obligatoire n'a été adoptée qu'en 1942.

L'Eglise s'opposa longtemps à l'instruction obligatoire.

NOTES

Graphique 4
L'âge et la scolarité de la population

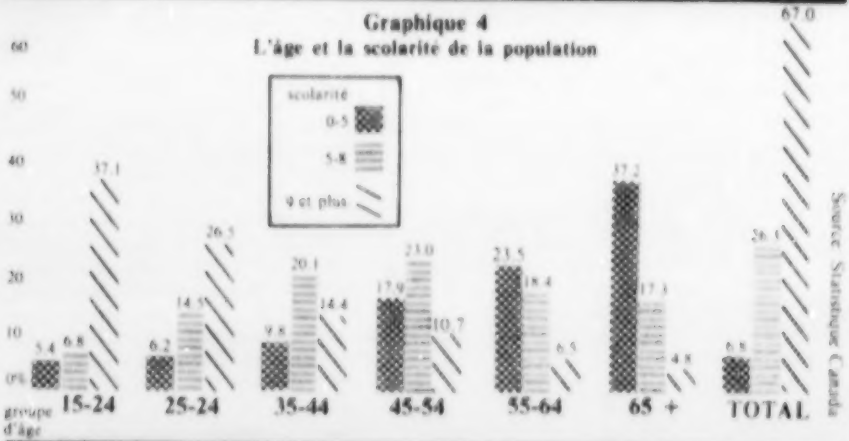


Tableau 1
Population adulte ayant moins de 9 années de scolarité

QUÉBEC

scolarité	0-4	5-8	0-8 cumulé
1961	399,074 (12.8%)	1,322,327 (42.4%)	1,721,401 (55.2%)
1971	354,890 (8.4%)	1,437,990 (33.9%)	1,792,880 (42.3%)
1976	316,325 (6.8%)	1,230,480 (26.3%)	1,546,805 (33.1%)
CANADA (sans le Quebec)			
1976	546,370 (6.8%)	2,332,400 (26.3%)	2,878,770 (33.1%)

Source: Statistique Canada

Tableau 2
Scolarité et lieu de résidence (1976)

Scolarité Localisation	0-4	5-8	0-8 cumulé
Régions urbaines	228,815 (6.1%)	915,150 (24.3%)	1,143,965 (30.4%)
Régions rurales	87,510 (9.5%)	315,335 (34.2%)	402,845 (43.7%)
Total (Québec)	316,325 (6.8%)	1,230,485 (26.3%)	1,546,810 33.1%)

Source: Statistique Canada

Tableau 3
Population adulte par groupes ethniques et la scolarité. Canada 1971

Rang	Groupe ethnique	Total	Niveau inférieur à la 9e année, sans aucune autre formation	Pourcentage
1	Indien & Eskimo	148,585	98,935	66.6
2	Italien	434,930	270,320	62.2
3	Français	3,689,690	1,685,585	45.7
4	Ukrainien	381,380	159,665	41.9
5	Polonais	207,685	83,600	40.3
6	Autres & Inconnu	701,585	277,395	39.5
7	Allemand	824,725	272,700	33.1
8	Hollandais	237,515	71,740	30.2
9	Groupes Asiatiques	171,150	48,715	28.5
10	Scandinave	249,870	67,395	27.0
11	Iles Britanniques	5,924,585	1,491,830	25.2
12	Juif	196,345	46,245	23.6

Source: THOMAS, 1976

Tableau 4
Population immigrante adulte (1971)

	Total	Moins de 9 années pas d'autres formations	Pourcentage
Québec	394,150	161,290	40.9%
Canada (moins Québec)	2,432,025	925,135	38.0%

Source: THOMAS, 1976

Analphabétisme actuel

C'est étonnant et pourtant c'est un fait: l'école actuelle produit des analphabètes *scolarisés*. Le graphique 4 révèle un pourcentage encore élevé de jeunes qui ont moins de 5 ans de scolarité.

Ce fait traduit l'échec au moins relatif de l'école particulièrement en milieux populaires où les *voies allégées*, le *professionnel court* sont les gages assurés d'une éducati manquée. D'ailleurs un nombre impor de jeunes réagissent à ces méthode par l'école par l'ai[illegible]ttéisme et

Les autochtones

Dès le tout début de la colonisation, les blancs ont voulu leur apporter la *civilisation* par l'alphabétisation... et la formation religieuse. Les Amérindiens et les Inuits sont pourtant les moins scolarisés des groupes ethniques du Québec. Leur analphabétisme découle d'une réalité complexe. Peut-on vraiment parler d'analphabétisme dans des sociétés traditionnelles de culture orale? Mais en même temps, les transformations sociales et culturelles (assimilation et/ou intégration économique?) que connaissent ces sociétés ne rendent-elles pas nécessaires la connaissance du code de l'écriture? L'alphabétisation ne devient-elle pas un instrument nécessaire pour le développement culturel, pour la lutte contre l'oppression nationale? Et s'il doit y avoir alphabétisation dans quelle(s) langue(s) se fera-t-elle: dans la langue maternelle, en anglais (langue usuelle d'un grand nombre) ou en français?

Les immigrant-e-s

Un peu comme pour les autochtones, l'analphabétisme chez les immigrant-e-s est en plus affecté par des dimensions culturelles et linguistiques. On considère habituellement comme analphabètes ceux qui le sont dans leur langue maternelle. Même si les lois de plus en plus restrictives de l'Immigration tendent à refuser l'entrée du pays aux personnes sous-scolarisées, il existe un nombre considérables d'immigrants analphabètes dans les communautés italienne, grecque, portugaise et haïtienne (et chez les réfugiés du Sud-est asiatique). L'analphabétisme chez les immigrants constitue une source constante de difficultés et de frustrations: ils doivent inévitablement entrer en contact (par l'écrit) avec les *autorités gouvernementales*. Leur double condition d'immigrant et d'analphabète entraîne des difficultés énormes au niveau de l'emploi. Enfin, l'écriture constitue souvent le seul lien possible av[illegible] pays d'origine.

Les désalphabétisé-e-s

Ce phénomène se retrouve au sein des catégories dont nous venons de parler, mais il est assez important pour qu'il en soit fait spécifiquement mention. Il s'agit du processus de déperdition de la maîtrise et même de la connaissance du code. Il est impossible de quantifier le phénomène, mais la scolarité initiale élevée d'un nombre considérable d'adultes qui s'inscrivent à des cours d'alphabétisation est révélatrice de son importance.

Cette *désalphabétisation* se produit en particulier chez celles et ceux qui dans leur vie quotidienne ne font pas usage de la lecture et/ou de l'écriture. L'environnement culturel y joue un rôle déterminant: dans certains milieux de travail (ou plutôt des secteurs) et certains milieux de vie, l'écrit est pratiquement absent. En milieux populaires, on observe la persistance d'une culture basée presqu'exclusivement sur l'oral. Cette situation est renforcée par la pauvreté de l'infrastructure socio-culturelle de ces milieux (par exemple les bibliothèques publiques) et la médiocrité de la production culturelle écrite s'adressant à cette population.

Autres "parias"

Il faut ajouter d'autres groupes dont l'analphabétisme constitue un des effets de la mise au ban de la société.

Les déficient-e-s mentaux. Les spécialistes estiment qu'environ 4% d'une société est atteinte de déficience mentale. Mais, plusieurs déficients mentaux peuvent s'alphabétiser: par exemple, les débiles légers et certains débiles moyens. Ici la proportion d'analphabètes est très élevée parce que les déficients ont été jusqu'à tout récemment exclus d'un système scolaire qui ne tolérait pas *l'anormalité*. La classification par l'expression *déficience mentale* doit d'ailleurs être considérée comme suspecte. Ce fut souvent une catégorie commode pour placer sur une voie d'évitement les *déviants*: mésadapté-e-s socio-affectifs, personnes avec difficultés socio-psychologiques — quand il ne s'agissait bêtement pas d'élèves indisciplinés...

Les handicapé-e-s physiques: d'autres exclus du système. On les a souvent automatiquement assimilés aux déficients mentaux. Plusieurs sont analphabètes parce que l'accès physique à l'école leur était impossible.

Les détenu-e-s. Un grand nombre d'entre eux sont analphabètes. Les milieux populaires (surtout urbains) sont sur-représentés dans les prisons qui sont souvent perçues comme une *extension* géographique du quartier. Pour les détenu-e-s, l'analphabétisme est d'autant plus grave que l'écrit (l'envoi et la réception de lettres) constitue un moyen privilégié de contact avec l'extérieur.

Des personnes humaines

Ces diverses approches de l'analphabétisme, le fait de l'appartenance des analphabètes aux couches populaires ne doivent pas nous faire perdre de vue que l'analphabétisme c'est aussi une réalité vécue quotidiennement par des personnes.

L'analphabétisme vécu

L'analphabétisme n'est pas seulement un phénomène objectif, c'est aussi une réalité vécue, donc un phénomène subjectif. De façon générale, on constate une grande différence entre la réalité objective (objectivée) du problème et la perception qu'en ont ceux et celles qui le vivent, les analphabètes. Or cette perception subjectivée *spontanée* se révèle être en réalité une perception limitée de leur situation. C'est ainsi que pour la plupart des analphabètes, *l'analphabétisme* ça n'existe pas. Ils ignorent souvent l'existence d'un grand nombre d'analphabètes. Pour eux, l'analphabétisme est un problème individuel, personnel: leur problème. Un grand nombre estime même que la cause de leur analphabétisme est uniquement d'ordre personnel ou familial.

Qui plus est, cette perception subjective est souvent une perception conditionnée, aliénée. On fait automatiquement siennes les idées qui ont communément cours dans la société. Ainsi, l'analphabétisme exerce une fonction mystificatrice qui justifie la position sociale des analphabètes, qui contribue à faire accepter non seulement le fait d'être analphabète, mais aussi le fait d'être pauvre et exploité-e. Plusieurs croient que c'est essentiellement **leur** *manque d'instruction* qui explique leur situation socio-économique pénible. Et que s'ils ne sont pas *instruits*, ce n'est pas à cause de l'organisation sociale: c'est leur faute personnelle (*si j'avais pas eu la tête dure, si j'avais vraiment voulu, si j'avais pas pensé seulement qu'à jouer*, etc.) ou un effet de la fatalité (*j'ai pas eu de chance, on avait besoin d'argent*, etc.)

Des analphabètes, ça n'existe pas

Nous avons évoqué le conditionnement culturel des couches populaires et des analphabètes en particulier (nous parlerons plus loin du conditionnement culturel des alphabétiseurs). C'est une réalité. Mais c'est aussi une réalité contradictoire. Par exemple, les analphabètes — y compris ceux et celles qui n'ont jamais mis les pieds dans une école — ont intégré un modèle scolarisant et traditionnel de ce que devrait être leur alphabétisation; mais en même temps le taux élevé d'abandon des classes traditionnelles d'alphabétisation s'explique au moins partiellement par le fait que les analphabètes se sentent étrangers dans un tel environnement pédagogique et culturel.

NOTES

L'analphabète: travailleur... ou chômeur.

NOTES

De façon analogue, la notion même (ou la catégorie) *analphabète n'est qu'un aspect de* la réalité des personnes. Quand je dis d'une personne qu'elle est analphabète — ou au contraire qu'elle est alphabétisée — je n'ai encore rien dit de la réalité fondamentale, existentielle de cette personne. Bien sûr, dans les sociétés contemporaines, l'alphabétisation constitue un besoin social fondamental. Mais ne retenir que cette dimension traduit et entraîne une vision limitée, réductrice de la réalité.

La pathologie est souvent présente dans le monde de l'alphabétisation; la démarche *pédagogique* est souvent définie comme une démarche médicale, un processus thérapeutique: un bobo (quand ce n'est pas un malade) qu'il faut guérir. On oublie alors (commodément) l'ensemble de la situation économique, politique, sociale et culturelle qui produit l'analphabétisme. On oublie que les analphabètes sont autre chose que des entités négatives.

La caractéristique *analphabète* elle-même comporte une contre-partie positive. La parole, la tradition orale constituent le véhicule essentiel de la communication, de la cohésion sociale, de la transmission culturelle. Des formes particulières de communication non-verbales se sont développées. Il en va de même pour la culture. La culture des analphabètes, la culture des couches populaires est une culture dominée aliénée. Mais elle comporte également [illegible] façon contradictoire des éléments positifs. Mentionnons par exemple l'expérience vie (ne devrait-on pas dire de survivance) des analphabètes, expérience teintée à la fois de résignation et de révolte [illegible] pourrait également faire état de l'attente très grande que portent les [illegible] laires à la réalité concrète. [illegible] directes: souvent un mélange [illegible] et de méfiance. De la même [illegible] qui n'a pas ressenti à leur contact [illegible] diffus/vivace de l'appartenance sociale, un esprit latent/présent [illegible] solidarité?

L'analphabétisme existe chez nous. Ce n'est pas une maladie: c'est un des effets des conditions historiques et le reflet toujours actuel de contradictions sociales.

L'alphabétisation ne peut faire l'économie d'une telle analyse.

APERCU DES PRATIQUES D'ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC

C'est dans la foulée des transformations économiques et sociales des années '60 et de la réforme du système d'éducation que se développe l'éducation des adultes. C'est dans ce contexte qu'émergera la question spécifique de l'alphabétisation. Cette partie présentera un survol historique et actuel des pratiques d'alphabétisation depuis 15 ans en en résumant les aspects principaux.

Une remarque préliminaire s'impose. Même si les statistiques sont incomplètes, le pourcentage d'inscriptions en alphabétisation semble n'avoir jamais dépassé le cap du 1% de la population concernée (en 1976, on rejoignait 0.5% de cette population en français de base). A cela il faut ajouter un taux d'abandons considérable oscillant entre 17% et 24%. Les pratiques d'alphabétisation ont donc été marginales jusqu'à présent; il n'y a pas eu de rescolarisation massive de la population analphabète.

Les intervenants

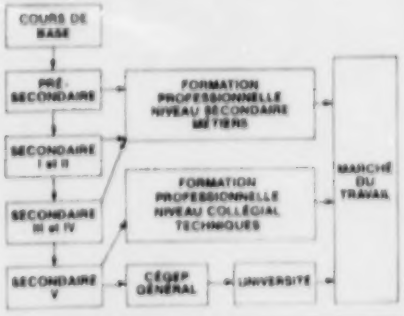
Institutionnels

Depuis 1965, ce sont les **commissions scolaires** (CSR) qui assument la responsabilité de l'enseignement élémentaire et secondaire des adultes et, à ce titre, qui organisent les activités d'alphabétisation (appelées *cours de base*). Pendant plusieurs années, c'est la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (CECM) qui joua un rôle prédominant dans cette question. Depuis quelques années, d'autres commissions scolaires organisent des activités spécifiques d'alphabétisation. Quant à la **Direction Générale de l'Education des Adultes** (DGEA) du ministère de l'Education (MEQ), ce n'est que depuis 2 ans qu'elle intervient activement dans ce dossier en offrant des ressources et en incitant les CSR à faire de l'alphabétisation une priorité.

Le **gouvernement fédéral** est intervenu pendant quelques années dans ce domaine par son Programme de formation de la main-main-d'oeuvre (PFMC) où l'alphabétisation (en fait le cours élémentaire) est considéré comme un pré-requis à la formation professionnelle. Depuis 1976, on sélectionne toutefois de moins en moins les analphabètes: leur temps de scolarisation est estimé trop long...

Dans les COFI (Centre d'orientation et de formation pour les immigrants), le **ministère de l'Immigration du Québec** offre des programmes d'alphabétisation pour les immigrants nouvellement [illegible]

LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS



La scolarisation... sur papier.

Non-institutionnels

Les organismes regroupés dans cette catégorie sont variés et leur action d'alphabétisation a été marginale si on la compare à celle des institutions publiques. Pour certains, l'alphabétisation est une activité centrale, alors que pour d'autres (groupes communautaires, groupes ethniques), elle représente une dimension particulière d'une activité plus globale. Dans plusieurs cas, ces organismes ont été un lieu privilégié d'expérimentation. Leur apparition suit de peu les premières initiatives des commissions scolaires. Ces organismes qui s'implantent dans les milieux de l'analphabétisme (à Montréal en particulier), se concertent et réclament une action vigoureuse en alphabétisation tout en remettant en question l'approche *scolaire*. C'est dans leur rang qu'apparaissent le premier bénévolat et les premiers alphabétiseurs à plein-temps. Après une quasi disparition en 1973, on assiste ici également à une resurgence depuis 2 ans.

Les perspectives

La question des perspectives est déterminante pour dégager la nature des pratiques d'alphabétisation. Un survol des pratiques permet de dégager trois approches en alphabétisation que nous tenterons de décrire sans trop les dénaturer en portant une attention particulière à la définition (implicite ou explicite) des analphabètes et de l'alphabétisation qui s'en dégage.

L'approche traditionnelle: des analphabètes à scolariser

L'analphabète est plus ou moins considéré comme un *malheureux* qui n'a pas eu *la chance* d'aller à l'école. On ne procède à aucune analyse de ce qu'est l'analphabète en-dehors du fait qu'il ne sait ni lire ni écrire. L'alphabétisation aura donc comme objectif de remédier à cette situation en offrant aux adultes non-scolarisés ou sous-scolarisés la possibilité de rattraper le temps perdu et de s'introduire/ou se réintroduire dans le cursus scolaire, dans la normalité. Ce programme uniforme d'instruction compensatoire vise à inculquer à l'étudiant les éléments de base du français (et du calcul) par l'apprentissage technique (mécanique) du code. On a en fait importé dans le domaine de l'éducation des adultes la vieille tradition pédagogique (en réalité anti-pédagogique) de l'instruction des enfants. Les programmes actuels de *Français, langue maternelle* du MEQ (et dont il est difficile de savoir à quel point ils s'appliquent) traduisent parfaitement cette tendance dans ce qu'elle a de plus déconnectée de la réalité, de plus débile.

Cette approche de l'alphabétisation (presqu'unanimement décriée) a été dominante au Québec. Aujourd'hui encore, même si elle est de plus en plus rejetée au niveau du discours, elle semble occuper une place prépondérante au niveau de la pratique.

L'approche fonctionnelle: des marginaux à intégrer

Cette approche définit les analphabètes et l'alphabétisation de façon plus globale et plus dynamique: elle veut sortir des stéréotypes scolaires pour se rapprocher de la vie. La *population cible*, ce sont ceux et celles qui sont en marge de la société moderne ou d'un contexte social donné, qui y sont mal intégré-e-s. Une grande attention est généralement accordée à l'intégration dans le monde du travail. L'fait de ne savoir ni lire ni écrire est considéré comme l'une des composantes de l'inadaptation. L'alphabétisation aura donc pour objectif de permettre l'acquisition des connaissances et habilités de base indispensables à une intégration sociale. La démarche pédagogique se devra donc d'être souple et le contenu de la formation devra être défini selon chaque situation donnée.

Cette approche a souvent été dénoncée en raison de son aspect intégrateur aux structures économiques, sociales et politiques (qui ne sont pas objets d'interrogation). Effectivement elle est la plupart du temps acritique. En outre, on y substitue souvent l'enseignement des notions scolaires, à l'enseignement de comportements sociaux (behaviorisme).

Cette critique souvent juste de l'approche fonctionnelle ne doit toutefois pas faire oublier qu'elle est plus proche des besoins concrets et réels des analphabètes et plus susceptible de répondre à leurs aspirations légitimes en terme d'intégration sociale et d'emploi.

Ce modèle est présent au Québec par exemple dans certains programmes de formation de la main-d'oeuvre et dans le programme d'alphabétisation du ministère de l'Immigration.

Une démarche populaire: la collectivité qui s'organise

Dans cette perspective, il existe une volonté affirmée de partir de la culture et des intérêts spécifiques des classes populaires où se retrouvent les analphabètes. On postule que l'alphabétisation doit être une occasion de prise de conscience d'une situation globale d'exploitation (plutôt que de marginalité). La pratique éducative se voit donc assignée un double objectif d'apprentissage de la langue et de *conscientisation*.

Cette alphabétisation se situe dans une perspective d'appropriation du savoir (de la parole) et du pouvoir par les couches populaires.

NOTES

NOTES

Aussi est-il compréhensible qu'elle se soit principalement développée dans les organisations populaires et qu'elle ait été source de conflits lorsqu'elle était trop liée au système scolaire.

Ce courant a été fortement influencé par la pensée et la pratique de Paolo Freire, mais aussi par tout le courant d'éducation populaire d'Amérique latine qui a pénétré le Québec à partir de la fin des années '60. Par ailleurs la dissociation alphabétisation/conscientisation a souvent eu pour effet de reléguer l'alphabétisation (l'apprentissage de la langue) à une simple fonction instrumentale et à ne privilégier que la conscientisation définie presqu'exclusivement en termes socio-politiques. Dans certains projets, on a à ce point mis à l'écart l'apprentissage du code, que l'on a tout-à-fait abandonné l'objectif d'alphabétisation...

Quelques composantes

Outils méthodologiques

Pendant plusieurs années, un problème s'est posé: la nécessité de matériel spécifique pour les adultes. Depuis peu toutefois, il existe du matériel québécois pour les adultes de sorte que l'on ne peut plus parler de carence généralisée.

Mais en examinant le matériel produit, on se rend compte que l'on ne peut poser le problème des outils en dehors de la question des perspectives. De fait, le matériel actuel s'inscrit largement dans le courant dominant de l'alphabétisation scolarisante. On retrouve principalement des *manuels*, des *cahiers d'exercices* axés sur l'apprentissage mécanique de la lecture et de l'écriture. L'approche de la langue est acad[illegible] normative. Nombre de ces [illegible] tegrent une vision du monde [illegible] reflète plus celle de la catégorie sociale des auteurs que les intérêts des classes populaires. On y dit peu de choses sur la méthodologie et la pédagogie (deux méthodes font peut-être exception). Le matériel produit par la CSR de Chambly qui révèle une approche plus globale et plus fonctionnelle de la langue et celui produit par le ministère de l'Immigration qui adopte une perspective nettement fonctionnelle). Il faut se demander si le besoin au niveau des outils est d'abord un besoin en manuels. Il y a une carence évidente au niveau de la méthodologie générale de l'alphabétisation, d'une pédagogie qui reflète la réalité et les intérêts des analphabètes et qui fasse appel à leur participation (autrement que par l'exécution d'*exercices*).

Face à une telle situation, plusieurs alphabétiseurs préfèrent *construire* leur matériel en sélectionnant certains éléments des manuels québécois (ou étrangers) et en produisant, avec les analphabètes, des textes liés aux thèmes de réflexion et d'apprentissage. Cette voie est certainement la plus dynamique: elle ménage une place importante aux expériences de vie et aux préoccupations des analphabètes et s'avère stimulante et efficace au plan pédagogique. Elle exige cependant l'accessibilité (matériel et budget) à la reprographie et du temps de travail de la part des alphabétiseurs.

Les alphabétiseurs

Le portrait type de *l'alphabétiseur moyen* serait à peu près le suivant: c'est une femme, elle enseigne à temps partiel, le soir, dans une CSR (pendant le jour, elle enseigne aux jeunes au niveau élémentaire). Quelques-unes enseignent à plein temps (programmes de formation de main-d'oeuvre ou des immigrants). Ces enseignant-e-s sont maintenant plus ou moins couvert-e-s par une convention collective qui a atténué le pouvoir discrétionnaire des commissions scolaires. Dans le secteur *non gou[illegible]ental*, la situation varie d'une institution à l'autre.

Des efforts d'adaptation.

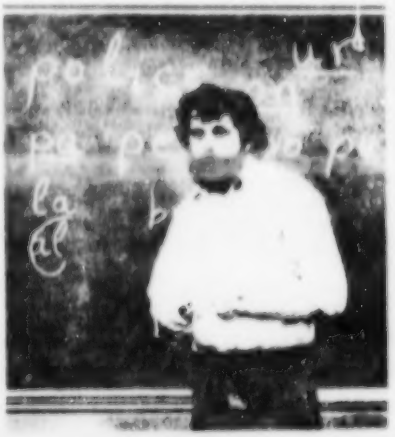
La plupart des alphabétiseurs ont une **formation** en pédagogie; quelques-uns ont une formation en sciences sociales. Il n'y a pas de programme spécifique de formation dans les universités — c'est peut-être heureux. Les CSR ou le ministère organisent parfois des activités ponctuelles de formation (en général dans le style *initiations aux méthodes*). Contrairement à d'autres pays, on ne retrouve pratiquement pas ici d'alphabétiseurs issus des couches populaires donc avec un degré d'instruction peu élevé). L'alphabétisation appartiendrait-elle en propre à la petite-bourgeoisie scolarisée?

La recherche

La pratique d'alphabétisation n'a pas été appuyée par une activité correspondante au niveau de la recherche. Les quelques textes produits sont surtout des enquêtes sur la *clientèle* et des bilans d'expérience. C'est pourtant un besoin: des recherches véritables pourraient contribuer au renouvellement des pratiques.

Les ressources

Même si elles ont connu une croissance certaine depuis 3 ans, les ressources sont inadéquates. Le mode de financement par *heures/cours* a entraîné une importance démesurée des *cours* au détriment de l'animation, de la recherche, de la programmation. Les nouvelles propositions de financement apparaissent de ce point de vue plus intéressantes (nous y reviendrons dans la 3e partie).



ENJEUX ET PERSPECTIVES

L'alphabétisation: un besoin et un droit ... peu reconnu

Une proportion appréciable des adultes québécois sont et doivent être considéré-e-s comme analphabètes. Concrètement ceux et celles qui sont analphabètes sont privé-e-s d'un instrument essentiel fondamental de vie en société. Et l'évolution historique ne fait qu'accentuer ce besoin — elle contribue même à hausser le seuil de connaissance et de maîtrise de la lecture et de l'écriture indispensable à un *fonctionnement* minimal en société. Suite plus particulièrement aux transformations économiques et sociales à partir des années '60, même pour ceux et celles que la société marginalise, savoir lire et écrire est une nécessité pratique impérieuse, un besoin quotidien autant dans la vie au travail que dans la vie courante où les occasions de contact avec l'écrit sont constantes.

Conséquemment, il faut affirmer sans ambages le droit à l'alphabétisation. C'est un droit fondamental qui est d'ailleurs maintenant universellement admis. Mais il faut du même souffle reconnaître que l'affirmation officielle et générale de ce droit n'assure pas pour autant son application. Au Québec, nous avons vu que, au total, les actions d'alphabétisation menées jusqu'à maintenant n'ont pas été à la mesure de l'ampleur du problème.

Depuis 2 ans toutefois, la situation se modifie. On reconnaît de plus en plus ce problème et la nécessité d'une action intensive. La question qui se pose alors, c'est de déterminer comment assurer la reconnaissance de ce droit.

La politique du ministère

Tel que mentionné au début, le ministère de l'Éducation a proposé une priorité à l'alphabétisation dans le cadre de sa nouvelle politique pour les milieux populaires. Cette priorité synthétisait les propositions de la DGEA publiées en 1979 (MEQ, 1979). Le premier enjeu dans le contexte actuel, c'est peut-être de réagir face à cette politique que l'on présente comme presque définitive.

NOTES

Eléments de cette politique

Constats. On admet l'échec assez général de l'école en milieux défavorisés, y compris des *solutions envisagées aux problèmes de la sous-scolarisation* (p. 15). Cet échec (quoiqu'on note en même temps des réussites) est imputé à une mosaïque de causes: non-adaptation de l'école, problèmes d'accessibilité, manque de souplesse, etc.

Proposition générale. La proposition générale sera la réponse en positif à ce qui a été constaté négativement: il faut donc *adapter les services éducatifs à la situation des adultes* (p. 26). On y parviendra principalement par une triple priorité: l'alphabétisation, la formation préprofessionnelle et professionnelle. Et ceci, parce qu'il y a nécessité de *dispenser une formation de base minimale jugée indispensable par tous, à commencer par les services publics eux-mêmes* (p. 29).

La partie alphabétisation

En ce qui a trait plus spécifiquement à l'alphabétisation, les **intervenants** seront:
— *les commissions scolaires (particulièrement celles qui n'en font pas)*
— un *réseau potentiel des organisations volontaires* (p.106).

Quant au **contenu** de cette alphabétisation, on en dit peu de choses si ce n'est pour affirmer que *l'alphabétisation des populations particulières ne sera pas uniformément réductible à la scolarisation* et qu'en conséquence *les contenus, les moyens, les objectifs et les styles pourront considérablement varier* (p.106).

Cette priorité est assortie de mesures **administratives**:
— centre de responsabilité à la DGEA (planification, coordination, développement des activités, communication avec le milieu, production d'instruments et perfectionnement des ressources!!!)
— *table consultative* de l'alphabétisation *rassemblant les "partenaires" : DGEA, commissions scolaires, organismes volontaires, organismes spécialisés et experts.*

Cette politique entre en application en 1980-81 et un **budget** de soutien sera accordé aux *commissions scolaires. Pour ce qui est des organismes volontaires, les argents seront pris à même le budget des OVEP (Organismes volontaires d'éducation populaire) à qui on impose — comme si de rien n'était — les nouvelles priorités du ministère!*

NOTES

Premiers commentaires

Une analyse détaillée de cette politique reste à faire par les principaux intéressé-e-s. A maints égards, cette politique est importante parce qu'elle introduit des éléments de changements significatifs dans la politique d'éducation des adultes. Plusieurs de ces aspects sont positifs:
— reconnaissance de la spécificité de l'alphabétisation
— retrait du monopole exclusif des CSR sur l'alphabétisation (et reconnaissance des organisations volontaires à ce niveau)
— acceptation du principe de la diversité des contenus, des méthodes et des moyens. Ouverture à l'expérimentation.

Mais cette politique suscite des réserves et des questions. La première réserve déborde à première vue la seule question de l'alphabétisation: on ne retrouve aucune trace d'une politique globale de l'éducation des adultes en *milieux défavorisés* (milieux populaires) dans laquelle cette action en alphabétisation pourrait s'inscrire. Aucune problématique des besoins éducatifs des milieux populaires, aucune trace d'une stratégie générale de développement éducatif et culturel. La réalité collective des milieux populaires y joue principalement un rôle de décor de carton-plâtre pour certaines actions éducatives. Considérés isolément, plusieurs constats s'avèrent justes: mais pour l'essentiel c'est un amalgame de mesures diverses dont la problématique principale (persistante) est définie en termes d'accessibilité. Après le fiasco du programme Multi-Média où l'on avait proposé une action éducative personnalisante informe pour les milieux populaires, le ministère semble opter pour des approches plus circonscrites, plus ponctuelles... moins risquées.

Au niveau même de l'alphabétisation, pourquoi cette priorité? Et pourquoi cette **priorité isolée**? (On remarquera que les 3 priorités du ministère sont principalement définies en termes d'intégration/réintégration socio-économiques et ces priorités ne sont pas sans relation avec le programme actuel de réintégration forcée des assistés-sociaux sur le marché du travail *instauré* par le ministère des Affaires sociales).

Cherche-t-on tout simplement à élever le seuil de scolarisation de la population sous-scolarisée pour qu'elle puisse minimalement *fonctionner* dans une société *moderne* en instituant un programme souple d'IMG (Instruction minimum garantie) pour les milieux populaires?

Enfin l'imposition de cette priorité unilatéralement décrétée et assignée d'autorité aux milieux populaires a eu un effet objectif de **désorganisation**. En 1980-81, l'imposition de priorités au programme OVEP et la ponction effectuée sur une proportion importante de ce budget constituent une opération de rapine et de pillage. (Heureusement les organismes volontaires d'alphabétisation n'ont pas été dupes d'une telle opération et appuient la lutte des OVEP contre l'imposition de ces priorités ministérielles.)

Que l'on nous comprenne bien. Il n'est pas question de s'opposer à la priorité accordée à l'alphabétisation. Mais cette priorité devrait être définie, à la suite d'une analyse véritable des pratiques d'alphabétisation, dans le cadre d'un projet cohérent de promotion éducative et culturelle des milieux populaires et avec la participation de ces milieux.

Un bilan à faire

Avant de lancer massivement la population sous-scolarisée du Québec dans la consommation d'activités d'alphabétisation, il importe de dresser un bilan des actions menées depuis 15 ans, en particulier des actions des commissions scolaires qui s'étaient vues confier le mandat d'organiser localement les enseignements.

— Le bilan de ces pratiques devrait faire état non seulement des expériences originales, innovatrices, mais surtout des **pratiques représentatives**. Les programmes d'alphabétisation ont été de plus en plus accessibles à la population concernée; pourquoi n'ont-ils pas été plus fréquentés, pourquoi les a-t-on *nombreusement* abandonnés?

Il faut aussi analyser l'uniformité des programmes, leur contenu culturel, leur capacité de s'insérer dans les milieux où existe l'analphabétisme.

Quelle a été la fonction réelle de **l'alphabétisation**? A-t-on effectivement appris **aux analphabètes** à lire et à écrire? Leur a-t-on facilité l'intégration sociale? L'alphabétisation a-t-elle exercé un effet réel au niveau de l'emploi? Quelle a été la fonction symbolique de l'alphabétisation: développement de l'autonomie ou intégration et renforcement des schèmes dominants de dépendance? N'a-t-on pas vendu l'illusion de la mobilité sociale par la scolarisation?

Les **instances scolaires** doivent participer à ces bilans: c'est une condition nécessaire pour que le passage des activités de scolarisation à des activités d'alphabétisation ne se réduise pas à une simple modification du terme.

Mais ce bilan doit aussi être le fait des **organisations ouvrières et populaires** qui depuis quelques années sont plutôt muettes sur toute la question du développement culturel, de la *formation générale* des **adultes** (exception faite de la formation **professionnelle** et de l'*éducation populaire autonome*). Ce bilan serait aussi prospectif: quelles stratégies éducatives correspondraient aux besoins et aux intérêts des classes populaires — y compris dans le domaine plus spécifique de l'alphabétisation? Ces organisations sont-elles intéressées à participer à la création de ce réseau d'organisations volontaires proposé par le ministère?

Quelle alphabétisation?

Dans la mesure où ce bilan des pratiques sera réalisé, on découvrira que le problème de l'alphabétisation ne se situe pas tant en périphérie de l'alphabétisation (dépistage, recrutement, méthodes et manuels, évaluation, etc.), mais au cœur du problème. C'est l'activité elle-même qu'il faut questionner, redéfinir radicalement la nature même de la pratique, proposer des hypothèses nouvelles, ... et les expérimenter. L'exigence actuelle, c'est de définir les paramètres d'une alphabétisation qui s'inscrive dans une politique globale de **dynamisation et de développement culturels** des milieux populaires. Ce projet global, c'est aux principaux intéressé-e-s et aux organisations populaires de le définir. Ici nous tenterons plutôt d'en dégager quelques éléments de façon incidente pour en faire ressortir des perspectives propres pour l'alphabétisation.

Perspectives

Dans la mesure où l'on perçoit l'analphabétisme comme phénomène individuel et comme phénomène collectif, à la fois comme problème spécifique et comme symptôme, le processus d'alphabétisation devra intégrer ces dimensions. Nous formulerons 3 dimensions/finalités.

1. L'alphabétisation est un processus d'acquisition, d'appropriation des outils culturels de la langue (parlée, lue et écrite) par les groupes sociaux qui en sont exclus.

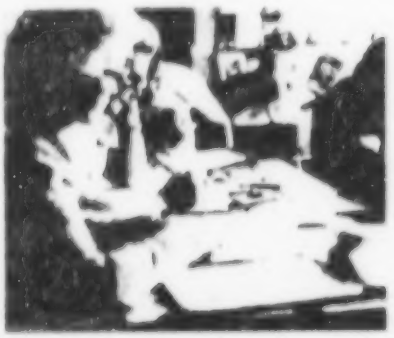
2. Le travail sur la langue conduit à poser le rapport entre celle-ci et le réel: l'alphabétisation est en même temps occasion de réfléchir/comprendre/dire la réalité.

3. Dans ce processus de relation au réel, l'alphabétisation devrait faciliter l'adaptation critique et répondre ainsi aux besoins concrets d'insertion sociale.

S'initier à la langue, c'est fondamentalement développer ses capacités de penser et de dire — les éléments de la langue (vocabulaire et grammaire) constituant le support nécessaire à l'expression et à l'articulation de la pensée; c'est devenir en mesure de maîtriser le langage. Pour atteindre ces objectifs, il faut réincarner l'apprentissage de la langue, partir de la réalité vécue, de l'expérience de vie (considérable) des analphabètes: partir de leur langage, de leur vocabulaire et de leur culture. L'objectif n'est pas d'enseigner le *bon français*, de *normaliser* le langage des analphabètes (et ce faisant, les analphabètes eux-mêmes); ce bagage linguistique et culturel sera interrogé, on re-questionnera les perceptions *spontanées*, les formulations toutes faites.

NOTES

S'alphabétiser: un effort individuel



... et collectif.

NOTES

Le processus d'appropriation de la langue est aussi un processus d'appropriation de la réalité.

L'alphabétisation doit se définir comme un acte créateur présentant une double perspective. D'une part elle remplit une fonction d'adaptation sociale à la culture existante, à la société actuelle. Mais ce processus d'adaptation doit se dérouler de façon active et dynamique et non par des procédés de conditionnement et de rétrécissement de la conscience. D'autre part l'alphabétisation doit précisément être occasion de création culturelle, d'exercice de la fonction critique et de la créativité. L'alphabétisation peut aussi être un moment de dépassement de la culture existante.

Au plan **pédagogique**, une telle démarche oblige à sortir de la pédagogie traditionnelle de la dépendance. Seul le développement d'une pédagogie axée sur l'autonomie des participant-e-s peut correspondre aux finalités énoncées. Cela exige une démarche et un format de travail repensés où il n'y a pas de tutelle exclusive de l'animateur sur le groupe, mais où des relations bilatérales, multilatérales pourront s'exercer au coeur même du processus d'apprentissage.

Une telle pédagogie accorde une attention à chaque individu, à sa perception, à ses besoins particuliers, mais en même temps, elle n'occulte pas la dimension sociale et collective des problèmes — à commencer par le fait d'être analphabète.

S'il apparaît que les finalités de l'alphabétisation doivent être redéfinies et unifiées, une telle opération n'implique pas que les processus de l'alphabétisation revêtiront la forme d'un modèle unifié. Au contraire, les objectifs formulés, la configuration particulière que prend l'analphabétisme dans chaque catégorie sociale exigent une *diversification* des pratiques.

La formation et la recherche

Avec le développement prévisible des activités d'alphabétisation, devront également se développer des projets de formation et de recherche. Il s'agit d'ailleurs là d'un besoin urgent. Mais ces deux questions devraient être situées dans le cadre de la perspective d'ensemble: si l'on continue à isoler l'alphabétisation comme s'il s'agissait d'une activité essentiellement particulière, les activités de formation et de recherche ne pourront que refléter une problématique tronquée à l'avance, leurs résultats étant préalablement hypothéqués.

Si l'on avance qu'il est souhaitable que ce soient les milieux eux-mêmes qui assument la responsabilité de leur apprentissage, il faudra assurer des modalités organisationnelles qui permettront d'atteindre ce but. A ce sujet, on s'interroge sur la *table consultative* prévue par le ministère: quel sera le rôle, et l'autonomie des organismes et institutions qui y participeront?

Pour ce qui est des organismes volontaires si on veut effectivement ne pas isoler l'alphabétisation des autres dimensions de l'éducation populaire, ne faut-il pas que les budgets continuent d'être rattachés au programme OVEP (à condition évidemment que l'on ajoute les sommes indispensables à la réalisation des projets *alpha*)? Il y a certainement danger que des organisations populaires succombent à cette nouvelle sirène (klondyke) que pourrait devenir l'alphabétisation: les modalités de gestion prévues risquent peut-être de faire perdre de vue que l'alphabétisation doit s'insérer dans une perspective d'éducation populaire. A cet égard, on aurait avantage à s'inspirer de l'attitude des groupes ethniques qui, tout en réalisant des projets d'alphabétisation, tentent d'insérer cette action spécifique dans la perspective plus globale du développement culturel et social de leurs communautés.

Le financement

C'est une question déterminante! L'examen du budget du MEQ indique, pour 1980-81, la priorité *alpha* n'est pas une priorité budgétaire! Déjà l'examen des budgets révèle un décalage important entre ce qui a été versé (pillé dans le budget des OVEP) aux organisations volontaires (+ 150,000.00) et ce qui a été accordé aux commissions scolaires (+ 475,000.00): un rapport de 25% à 75%. En fait l'écart est beaucoup plus grand car cela n'englobe pas les sommes utilisées par les commissions scolaires pour les cours d'éducation de base.

Mais il ne s'agit pas d'opposer commissions scolaires et organismes volontaires. Chacun devra trouver sa spécificité. Les organisations volontaires ne doivent pas être considérées comme une béquille pour l'action déficiente ou plus onéreuse des CSR et celles-ci à leur tour doivent repenser leur action non pas tant en se lançant dans des activités *para-institutionnelles*, mais surtout en redéfinissant leur programme de formation académique générale. Pour le financement, ce qui est en réalité plus troublant, c'est le pourcentage accordé à cette nouvelle priorité par rapport au budget global estimé de la DGEA: $625,000.00 sur un budget estimé de $144 millions soit 0.4%. Même en ajoutant les sommes versées pour la recherche et le développement dans les commissions scolaires, cette priorité représentera une fraction de [illegible]

Une expérience en milieu populaire.

Plusieurs fonctionnaires affirment pourtant que l'alphabétisation, *ça coûte cher*. Le ministre lui-même annonce que l'on fera *preuve de discrimination positive à l'égard des classes désavantagées* (MEQ, 1980, p. 105). Ici encore, la réalité telle qu'elle est réellement vécue par les milieux populaires s'avère différente. Nous avons déjà vu que les populations analphabètes et sous-scolarisées sont celles qui sont les moins touchées par les programmes d'éducation des adultes. Bien plus, le tableau (5) de la répartition du coût total de l'éducation au Québec montre que c'est précisément l'adulte qui n'a pas complété son cours élémentaire ou secondaire qui reçoit le moins (il coûte 10 fois moins cher qu'un étudiant universitaire!). Inégalités sociales et inégalités scolaires vont de pair: ce sont les classes populaires (enfants comme adultes) qui profitent le moins des budgets de l'éducation au Québec et cela, même en incluant tous les programmes de *discrimination positive*.

CONCLUSION

Pris dans le feu de l'action, d'aucuns croiront que le temps n'est plus à la réflexion mais à l'action et qu'il importe avant tout de se mettre au travail, de développer les ressources et les instruments indispensables à l'intervention.

Il serait regrettable de ne pas profiter d'un moment de réflexion à l'occasion des travaux de la Commission d'étude sur la formation des adultes. La politique québécoise de développement culturel ne proposait-elle pas de *revenir à l'essentiel en éducation?*

Et si la réponse aux besoins fondamentaux des analphabètes ne se situait pas tant au niveau d'une amélioration des pratiques actuelles que dans la redéfinition radicale de celles-ci?

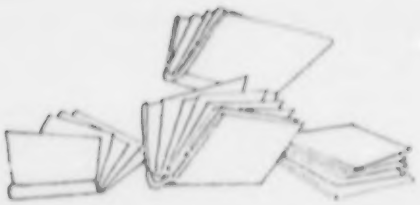
S'alphabétiser pour s'organiser.

Tableau 5
Budget de l'éducation
1977-78

réseaux	% du budget total	"per capita" incluant tous les frais
élémentaire secondaire	57.90	$ 1 181
collégial	12.07	$ 1 [illegible]
universitaire	16.79	$ 5 077 / $ 5 771
éducation des adultes		
sans fédéral	1.16	$ 517
transfert fédéral	1.92	$ 763

Source: VEILLEUX, 1978, p. 19

NOTES



Ouvrages généraux

COLLECTIF D'ALPHABÉTISATION (1979). ALPHABÉTISATION. PÉDAGOGIE. PRATIQUES. RÉFLEXION. Paris: Maspero.

Freire, Paolo (1971). L'ÉDUCATION, PRATIQUE DE LA LIBERTÉ. Paris: Cerf.

Freire, Paolo (1974). PÉDAGOGIE DES OPPRIMÉS. Paris: Maspero.

Freire, Paolo (1978). LETTRE À LA GUINÉE-BISSAU SUR L'ALPHABÉTISATION. Paris: Maspero.

Meister, Albert (1973). ALPHABÉTISATION ET DÉVELOPPEMENT. Paris: Anthropos.

Alphabétisation au Québec:

Hautecoeur, Jean-Paul (1978). ANALPHABÉTISME ET ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC. Québec: ministère de l'Éducation.

Laperrière, Micheline et Wagner, Serge (1980). L'ALPHABÉTISATION À REPENSER. L'EXPÉRIENCE DU CARREFOUR D'ÉDUCATION POPULAIRE DE POINTE ST-CHARLES. Montréal: Le Carrefour.

MEQ (1978). ALPHA 78. RECUEIL DE TEXTES (préparé par J.-P. Hautecoeur). Québec: ministère de l'éducation.

MEQ (1979). POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC (par J.-P. Hautecoeur). Québec: ministère de l'Éducation.

Les manuels:

Laroche, Clémence et Trépanier, Armand (197-79). DE L'ÉCOUTE À LA LECTURE ET JUSQU'À L'ÉCRITURE. Montréal: Guérin.

Pour les autres manuels, il faut s'adresser aux différentes commissions scolaires: Chambly, CECM, Youville — et au ministère de l'Immigration

Pothier, Nicole (1980). QUELQUES MOTS SUR LES MÉTHODES D'ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC ET LEURS TECHNIQUES. Québec: ministère de l'Éducation.

Documents cités:

MEQ (1980). L'ÉCOLE S'ADAPTE À SON MILIEU. Québec: ministère de l'Éducation.

Caskie, D. (1979) DONNÉES DE BASE SUR LA PAUVRETÉ AU CANADA, 1979. Ottawa: Conseil canadien de développement social.

Frappier-Desrochers, Monique (1978). LA RÉPARTITION DES REVENUS AU QUÉBEC, 1973. Québec: Office de planification et de développement.

Thomas, Audrey M. (1976). ADULT BASIC EDUCATION LITERACY ACTIVITIES IN CANADA, 1975-76. Toronto: World Literacy of Canada.

Veilleux, Alfred (1978). L'ÉDUCATION DES ADULTES DANS LES INSTANCES SCOLAIRES. 2 vol. Québec: ministère de l'Éducation.

Aussi: les STATISTIQUES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES du MEQ et les cahiers du recensement fédéral de 1976 (POPULATION: CARACTÉRISTIQUES DÉMOGRAPHIQUES)

... Et si quelqu'un ne croyait toujours pas qu'il y a des analphabètes ou s'il voulait en voir: J'AI PAS MES LUNETTES, film de Robert Verge produit par l'ONF (1978) — 27 minutes.

Texte: Serge Wagner, professeur UQAM. **Coordination:** Sylvie Dupont. **Maquette:** Lise Nantel. **Montage et impression:** Les Presses Solidaires Inc. **Dactylographie:** Eliette Beaulieu, Josée Bélanger, Marie Leahey, Christiane Thomas.
Ce document de travail a été produit en collaboration avec le Comité sur la politique en éducation des adultes de l'ICEA.

Illustrations: Claudius, in A LA RECHERCHE D'UNE NOUVELLE CONSCIENCE SOCIALE, IDAC, No. 14, p. 1; LA PRESSE, 9 juin 1977, p. 2; J'AI PAS MES LUNETTES, film de Robert Verge, ONF, 1978, pp. 3, 7, 9, 11; E.-J. Massicotte, LE BULLETIN PAROISSIAL, 1918, p. 4; R. Godbout, LE BLOC, Régionale Jean-Talon, déc. 1979, p. 10; Coopérative des Services multiples, Lanaudière, pp. 13, 14, 15.

TOUTE REPRODUCTION EST NON SEULEMENT PERMISE, MAIS ENCOURAGÉE.

ISSN 0176-4993

UNESCO EDUCATION DES ADULTES

N° 2/1980

- *Les Notes d'information sur l'éducation des adultes* sont publiées par le Secrétariat de l'Unesco.
- *Alphabétisation — Notes et Nouvelles* a été incorporée dans cette nouvelle série de ce Bulletin.
- La reproduction totale ou partielle de ces notes est autorisée.
- Les lecteurs sont invités à communiquer à la rédaction des informations relatives au domaine de l'éducation des adultes et des commentaires et suggestion sur le contenu et la présentation de ce bulletin.
- Les Notes paraissent trimestriellement en anglais, français, espagnol et russe et sont distribuées GRATUITEMENT.

Adresser la correspondance à : Section de l'éducation des adultes, Division de l'alphabétisation, de l'éducation des adultes et du développement rural, Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris, France.

Campagne nationale d'alphabétisation au Nicaragua

Le 24 mars 1980, le gouvernement nicaraguayen a lancé une campagne nationale d'alphabétisation conçue comme une grande croisade nationale dédiée aux "Héros et martyrs de la libération du Nicaragua". Depuis cette date, et pendant quatre mois, quelque 200.000 alphabétiseurs se trouvent mobilisés pour instruire 850.000 analphabètes dans tout le pays. On a estimé le coût de cette campagne à 20 millions de dollars.

Cette campagne nationale fait partie des importantes mesures prises afin de jeter les bases d'une profonde réforme des objectifs de l'enseignement national et du processus éducatif. Toutes les étapes de ce processus sont concernées, depuis l'enseignement préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur, en passant par l'éducation des adultes.

Les principaux objectifs de la campagne sont les suivants :

1. Remplir l'engagement révolutionnaire que constitue l'élimination de l'analphabétisme sur l'ensemble du territoire national, en consolidant la première étape de transformation humaniste de la nouvelle société nicaraguayenne.
2. Collaborer au plan de relance économique, qui est le principal projet du gouvernement de reconstruction nationale pour l'année 1980, en insistant sur les tâches productives de telle manière que l'alphabétisation et la production soient au premier rang des objectifs de la révolution.
3. Intégrer au processus révolutionnaire, par la prise de conscience politique, plus d'un million de Nicaraguayens - alphabétisés et alphabétiseurs - concernés par la campagne nationale d'alphabétisation.
4. Former les masses populaires afin qu'elles participent au processus d'amélioration de l'agriculture et de l'industrie nationales.
5. Assurer aux jeunes alphabétiseurs une éducation complète, grâce aux enseignements qu'ils tireront de leur vie au contact des paysans.
6. Permettre aux masses populaires de profiter des chances qui leur sont offertes par la révolution sandiniste.

TABLE DES MATIERES

Campagne nationale d'alphabétisation au Nicaragua 1
Appel du Directeur général pour l'alphabétisation au Nicaragua. . . . 3
La jeunesse répond à l'appel lancé en faveur de la campagne nationale d'alphabétisation au Nicaragua . . . 4
Notes et nouvelles. 4
Unesco et Nations Unies 4
Etats membres et organisations. . . . 5
Nouvelles séries et publications. 9
Bibliographie 10

7. Jeter les bases du programme d'éducation permanente des adultes, auquel la campagne nationale d'alphabétisation doit fournir un apport immédiat.
8. Enfin, dans l'intérêt même de la révolution, on a prévu l'alphabétisation en langues vernaculaires des populations de la côte Atlantique, ce qui ouvrira la voie vers leur intégration à la nation tout entière.

Organisation

La campagne est placée sous la responsabilité du Ministère de l'éducation, qui a créé un organe exécutif de coordination nationale regroupant des représentants d'autres ministères ainsi que d'organismes privés, syndicaux et religieux. Cet organe se compose des divisions suivantes : coordination exécutive, promotion financière, administration, publicité et propagande, techniques pédagogiques ; cette dernière division comprend elle-même trois services chargés respectivement de la recherche, de l'élaboration des programmes et de la formation.

Les instruments pédagogiques

La Division technique a mis au point trois instruments principaux :
- le manuel d'éducation sandiniste de lecture et d'écriture ;
- le précis de mathématiques ;
- le guide de l'alphabétiseur.

Les alphabétiseurs

Les 200.000 personnes mobilisées comme alphabétiseurs peuvent se répartir en deux groupes principaux :

- le groupe des "alphabétiseurs populaires", constitué par des volontaires qui se consacrent, en dehors de leurs heures de travail, à l'alphabétisation en zone urbaine : travailleurs, fonctionnaires publics, femmes au foyer, membres des professions libérales, et, d'une façon générale, tous ceux qui, souhaitant alphabétiser, ne disposent pour cela que de quelques heures par jour ;
- l'"armée populaire d'alphabétisation", qui se compose de tous les jeunes qui peuvent se consacrer à l'alphabétisation pendant plusieurs mois, et à temps complet, à la campagne ou dans les montagnes. En raison de ces exigences, l'armée populaire d'alphabétisation est formée essentiellement de jeunes volontaires provenant des collèges et des établissements d'enseignement moyen et universitaire, auxquels s'ajoutent tous les enseignants du pays.

Activités connexes

Le gouvernement du Nicaragua ne considère pas l'alphabétisation comme son unique objectif, mais comme une partie intégrante de la nouvelle société issue de la révolution. Dans cette perspective, les principales activités connexes menées dans le cadre de la campagne sont les suivantes :

- Collaboration des brigades d'alphabétisation à la campagne d'élimination de la malaria, qui est la tâche la plus urgente ;
- Collecte d'échantillons de la flore et de la faune des différentes régions du pays ;
- Rassemblement des richesses culturelles : légendes, chants populaires, récits folkloriques, etc. ;
- Recherche d'éventuels trésors archéologiques, de gisements minéraux, etc. ;
- Reconstitution de l'histoire orale de la guerre de libération nationale en utilisant les enregistrements de 2.000 récits de témoins ou d'autres sources d'information ;
- Diffusion de l'éducation sanitaire tant sous forme de médecine préventive que d'hygiène du milieu ;
- Recensement d'informations sur la situation de l'emploi, le système de commercialisation, les ressources en matière d'agriculture et d'élevage, et de nombreuses autres données d'intérêt national ;
- Mobilisation des artistes et organisation d'expositions.

Le 18 août 1980, les cours reprendront dans tous les établissements d'enseignement du Nicaragua.

Pour plus de renseignements sur la campagne nationale d'alphabétisation, s'adresser à :

Fernando Cardenal, S.J., Campana Nacional de Alfabetizacion,
Complejo Cívico "Camilo Ortega Saavedra", Managua, Nicaragua Libre,
América Central

APPEL DU DIRECTEUR GENERAL POUR L'ALPHABETISATION AU NICARAGUA

Au cours d'une cérémonie qui a eu lieu le 23 janvier 1980 au Siège de l'Unesco à Paris, le Directeur général, M. Amadou-Mahtar M'Bow, a lancé un appel à la communauté internationale en faveur de la campagne nationale d'alphabétisation au Nicaragua. La campagne a été inaugurée le 24 mars 1980 au Nicaragua et a été dédiée aux "Héros et martyrs de la libération du Nicaragua".

"Cette campagne doit mobiliser 200.000 alphabétiseurs qui se consacreront à l'enseignement de 850.000 analphabètes", a déclaré M. M'Bow. Pendant six mois, les uns et les autres vivront ensemble et partageront les mêmes conditions de vie. Il s'agit d'une expérience exaltante dont l'objectif déborde le seul domaine de l'éducation et vise à une modification, en profondeur, des rapports réciproques entre les différentes couches sociales du pays.

"De par son ampleur, et l'esprit qui l'anime", a poursuivi le Directeur général, "cette campagne traduit la volonté de réconcilier entre eux la totalité des citoyens du Nicaragua, en les associant à un effort de solidarité nationale. Elle doit permettre à chacun de s'épanouir en contribuant au mieux-être de tous - et notamment aux adolescents qui avaient dû cesser leurs études pour prendre part à la lutte nationale, de se réinsérer rapidement dans la vie active".

"L'alphabétisation générale du pays apparaît comme un objectif central - parce que l'analphabétisme constitue un obstacle majeur à la participation consciente de tous les citoyens à l'oeuvre de renaissance nationale, et parce que cette participation est la première des conditions à remplir pour que le peuple du Nicaragua puisse frayer une voie de développement originale, respectueuse de son identité culturelle et conforme à ses aspirations propres".

"Mais", a ajouté le Directeur général, "le Nicaragua ne pourra atteindre de tels objectifs s'il ne reçoit pas, de la part de la communauté mondiale, un soutien moral et matériel. Alors que le pays commence à peine à se relever de ses ruines, ce soutien doit lui permettre de mieux compter, par la suite, sur ses propres efforts. Le montant de la contribution financière qu'il attend, aujourd'hui, de la solidarité internationale est de 20 millions de dollars".

En conséquence, le Directeur général a invité - au nom de l'Unesco et avec l'appui unanime du Conseil exécutif - les gouvernements, les commissions nationales, les institutions publiques et privées de tous les Etats membres, ainsi que les fondations et les organisations internationales, gouvernementales et non gouvernementales, à faire preuve d'une solidarité agissante avec le Nicaragua libéré.

M. M'Bow a aussi invité les différentes Eglises, les organisations syndicales et professionnelles ainsi que les organisations féminines et de jeunesse à mettre à la disposition des autorités nicaraguayennes des moyens financiers et matériels permettant d'atteindre les objectifs poursuivis.

Il s'est, en outre, adressé à tous ceux qui ont des responsabilités en matière d'éducation, en espérant qu'ils offriront au gouvernement nicaraguayen toute l'aide technique possible pour cette entreprise. Enfin, il s'est adressé à tous ceux qui bénéficient de l'éducation - aux adultes ainsi qu'aux enfants et aux jeunes qui reçoivent aujourd'hui un enseignement et se rendent compte de l'enrichissement qu'il leur apporte - en exprimant l'espoir qu'ils sauront s'organiser, rassembler les ressources, si modestes soient-elles, et les faire parvenir au Nicaragua.

MODALITES DE CONTRIBUTION A LA CAMPAGNE NATIONALE D'ALPHABETISATION AU NICARAGUA

La campagne nationale d'alphabétisation du Nicaragua commencera le 24 mars 1980.

Les versements peuvent être adressés directement à l'Unesco par chèque ou par virement (portant la mention Compte spécial pour l'alphabétisation mondiale - pour le Nicaragua) à l'un des comptes bancaires suivants :

En dollars des Etats-Unis	(par virement bancaire) Unesco Account (n° 949-1-191558) The Chase Manhattan Bank International Division 1 New York Plaza NEW YORK, N. Y. 10015
	(par chèque) Unesco Account (n° 949-1-191558) The Chase Manhattan Bank International Banking Office - Midtown 410 Park Avenue NEW YORK, N. Y. 10022
En francs français	Compte Unesco (n° 0330-1/9-770.002-4) Société générale Agence AG, Bureau FB 45, avenue Kléber 75784 PARIS CEDEX 16
En livres sterling	Unesco Account (n° 7286031) Lloyds Bank International Ltd P.O. Box 241 100 Pall Mall LONDON, SW1Y 5HP

Les versements peuvent aussi être adressés à :

Campaña Nacional de Alfabetización
Cuenta n° 51-57 (en dollars des Etats-Unis)
Banco Central de Nicaragua
Managua, Nicaragua Libre
América Central

(avec la mention : Donaciones Campaña Nacional de Alfabetización)

En ce qui concerne les contributions en nature, il est conseillé de consulter au préalable :

Fernando Cardenal, S.J.,
Campaña Nacional de Alfabetización
Complejo Cívico "Camilo Ortega Saavedra"
Managua, Nicaragua Libre

LA JEUNESSE REPOND A L'APPEL LANCE PAR LE DIRECTEUR GENERAL EN FAVEUR DE LA CAMPAGNE NATIONALE D'ALPHABETISATION AU NICARAGUA

Le 2 janvier 1980, le Directeur général a lancé un appel en faveur de la campagne nationale d'alphabétisation, au Nicaragua. Cet appel a largement été suivi par des actions concrètes des différents groupes de jeunes.

A titre d'exemple, on pourrait citer la contribution de 1.628,40 francs français, collectée par les élèves du lycée technique Dorian à Paris (France), lors des manifestations qui ont eu lieu entre le 14 et le 29 avril 1980 ; les matériels scolaires envoyés par les élèves de la Scuola Media C. Battisti à Véronne (Italie) parmi lesquels se trouvaient des livres scolaires, des crayons, des cahiers, du papier, des tableaux noirs, etc.

Un autre type d'activités exprimant la solidarité de la jeunesse qui mériterait d'être souligné est l'envoi par l'Union internationale des étudiants, avec le soutien de l'Unesco, d'une brigade de 19 étudiants provenant de 17 pays différents pour travailler côte à côte avec les jeunes Nicaraguayens dans la campagne d'alphabétisation.

Notes et nouvelles

UNESCO ET NATIONS UNIES

Prix d'alphabétisation Noma

Le Conseil exécutif de l'Unesco, à sa 109e session (mai 1980), a accepté l'offre que lui a faite M. Schoichi Noma, président de la Maison d'édition Kodansha Ltd., de Tokyo, Japon, de fonder un prix annuel de 5.000 dollars destiné à récompenser des travaux méritoires, dans le domaine de l'alphabétisation.

M. Schoichi Noma est un des fondateurs du Centre asiatique culturel pour l'Unesco à Tokyo, dont il est actuellement le vice-président. Il s'est toujours distingué par son soutien à la promotion du livre et de la lecture dans les pays en développement. Récemment, il a créé un prix NOMA de l'édition en Afrique ainsi qu'un autre prix du même nom destiné à récompenser les meilleures illustrations de livres d'enfants. En 1974, M. Noma a été le lauréat du Prix international du livre, attribué par le Comité international du livre, "pour les éminents services qu'il a rendus à la cause du livre".

Le Prix d'alphabétisation NOMA sera décerné pour la première fois lors de la Journée internationale de l'alphabétisation, le 8 septembre 1980, à la Maison de l'Unesco, en même temps que le prix littéraire, Nadejda K. Kroupskaïa et le prix de l'Association internationale pour la lecture.

A la demande du donateur, le jury international devra, lors de l'attribution du Prix Noma, s'attacher tout particulièrement à récompenser des initiatives intéressantes dans le domaine de la postalphabétisation, tel que la production de publications pour les nouveaux alphabètes.

La mise en oeuvre de l'éducation permanente

Les deux études suivantes viennent d'être publiées :

(i) La mise en oeuvre de l'éducation permanente dans les Etats membres de l'Unesco
ED-79/WS/37 - avril 1979

Analyse et texte de Ignace Beraho Beri basés sur une enquête auprès de 60 commissions nationales. La publication décrit l'idée et les pratiques de l'éducation permanente dans les divers Etats, les implications du concept de l'éducation permanente sur la structure du système administratif, éducatif et de production ainsi que les indicateurs pour l'évaluation de l'éducation permanente.

(ii) Une expérience française de formation destinée à des jeunes demandeurs d'emploi (1977-1978)
ED-79/WS/61 - juin 1979

Ce texte de Jean Sur est basé sur une analyse d'une expérience de stage de formation or[illegible]sé

Achevé d'imprimer à
Québec en juin 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

Gouvernement du Québec
Ministère des Communications
Service des impressions en régie

Mars 1981